

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Production écrite
et difficultés d'apprentissage

Joaquim Dolz, Roxane Gagnon
& Yann Vuillet

Carnets des sciences de l'éducation
2011 – 3^e édition revue et corrigée
2015 – 2^e tirage

Table des matières

Avant-propos	5
Enseigner la production écrite	9
1. Communication, expression et connaissance	10
2. Transversalité de l'écriture	13
3. Un apprentissage précoce à jamais inachevé	14
4. Les composantes de l'écriture et du texte à écrire	17
5. Les opérations en lien avec la production textuelle	24
6. Des dimensions transversales à la production écrite	28
Obstacles, difficultés et erreurs d'écriture	33
1. Faute ou erreur ?	33
2. Les sources des difficultés	35
3. La valeur didactique des erreurs d'écriture	38
4. Des erreurs à repérer et à hiérarchiser	39
Les genres textuels comme unité de travail	41
1. Les genres comme l'incarnation des pratiques langagières	43
2. Le genre comme « méga-outil » didactique	47
3. Le genre comme « facilitateur » de l'enseignement de la production textuelle	49
4. Le modèle didactique du genre textuel	52
La démarche d'analyse	55
1. Prise en compte des objectifs prioritaires	57
2. Reconstruire la consigne	61
3. Repérer les erreurs à l'aide de grilles d'évaluation	63
Les dispositifs d'enseignement	69
1. La révision du texte et sa réécriture	69
2. Les activités scolaires, dispositifs et séquences didactiques	71
Les textes narratifs	77
1. Narrer <i>versus</i> relater	81
2. Analyse du texte de Sammy : identification du genre de texte	83
3. Reconstruction du contexte de production et de la consigne	84
4. Modélisation didactique du genre de texte <i>faits divers</i>	86
5. Identification des problèmes d'écriture	88
6. Hiérarchisation des erreurs et propositions de pistes de travail	93
Les textes argumentatifs	97
1. Le texte argumentatif et ses composantes : analyse de deux textes	98
2. Degrés scolaires et attentes par rapport à l'argumentation	100
3. Le dire et le dit : les principales sources de difficultés rencontrées	102
4. Le texte de Florian	103
5. Le texte de Naila	106
6. Les pistes de travail prioritaires	112
Références bibliographiques	117

AVANT-PROPOS

Selon une première vision, l'imaginaire est simple : c'est le discours de l'autre *en tant que je le vois* (je l'entoure de guillemets). Puis, je retourne la scopie sur moi : je vois mon langage *en tant qu'il est vu* : je le vois *tout nu* (sans guillemets) : c'est le temps honteux, douloureux, de l'imaginaire. Une troisième voie se profile alors : celle des *langages infiniment échelonnés*, des parenthèses jamais fermées : vision utopique en ce *qu'elle suppose un lecteur mobile, pluriel*, qui met et enlève les guillemets d'une façon preste : *qui se met à écrire avec moi* (Roland Barthes, 1975).

Je ne pense pas que l'on puisse, comme enseignant, exploiter et utiliser efficacement la didactique sans entrer dans son jeu et le comprendre (Michèle Artigue, 1991).

Cet ouvrage est une introduction à la didactique de l'écriture destinée aux étudiants débutants en sciences de l'éducation et aux enseignants en quête de perfectionnement. Tout comme son pendant *Didactique comparée et difficultés scolaires*, signé par Francia Leutenegger, le présent *Carnet* est issu d'un cours de Baccalauréat dispensé depuis 2006 à l'Université de Genève.

Explicitement orienté vers l'analyse des productions écrites, il propose une démarche permettant de dégager les capacités et les difficultés des élèves, auteurs de ces textes. Il montre comment prendre appui sur les capacités et les erreurs des élèves pour organiser l'enseignement. Il met en évidence les principaux obstacles à dépasser en fonction des différentes composantes des textes travaillés. Ce faisant, il cherche à mieux adapter l'enseignement aux scripteurs apprenants.

Le défi d'un tel ouvrage consiste à présenter simplement une démarche pour l'ensemble de la scolarité obligatoirement qui est, par définition, complexe. Dans ce but et pour mieux orienter le lecteur, nous avons limité les références théoriques et bibliographiques à celles qui nous semblent indispensables et qui sont les plus représentatives du champ de la recherche. La prise en considération de la diversité textuelle et le choix du genre textuel comme unité de travail pour enseigner la production écrite constitue l'un des fils conducteurs de cet ouvrage. A ce propos, nous aurions souhaité présenter un éventail d'exemples plus large, élargi aux différents genres textuels présents dans le *Plan d'études romand* (désormais PER). Malheureusement, par manque d'espace, seuls les textes narratifs et argumentatifs ont fait l'objet d'analyses plus précises, à titre d'illustration, dans les deux derniers chapitres. Par ailleurs, les pistes pour organiser les activités d'enseignement en classe mériteraient un développement plus important. Nous avons fait le choix de mettre l'accent sur la démarche d'analyse, le développement de pistes d'activités concrètes exigeant à lui seul un second *Carnet*.

Cet ouvrage, issu d'un cours dispensé par nous-mêmes à la FAPSE depuis 2006, doit beaucoup aux réflexions, commentaires et critiques des quelque 500 étudiants qui y ont assisté. Nous tenions à les remercier.

Entretemps, l'ouvrage a fait l'objet d'une adaptation portugaise (éd. *Mercado de Letras*, Campinas, Brésil), très largement diffusée. Une version castillane pour l'Espagne et l'Amérique latine est en cours de rédaction.

Cette troisième édition remaniée inclut des modifications faisant écho aux remarques de nos lecteurs. Le chapitre sur les textes narratifs, rédigé auparavant par Simon Toulou que nous remercions au passage, a été entièrement revu par Yann Vuillet. Il nous semblait en effet approprié d'inclure de nouveaux textes d'élèves plus illustratifs de la démarche défendue dans ce *Carnet*. D'autres remaniements plus ponctuels ont été effectués : nous avons pris en compte les nouvelles directives du PER, nous avons précisé certaines sources de la théorie des genres textuels et clarifié la démarche d'évaluation des premières écritures enfantines.

Nous devons aussi à remercier les premiers lecteurs de ce *Carnet* sous sa forme définitive, Marianne Weber, Sandrine Aeby, Claude Simard, Suzanne-G. Chartrand et Leïla Louca.

Il ne nous reste qu'à souhaiter que nos lecteurs aient la même curiosité et puissent partager avec nous leurs réflexions, leurs critiques. Nous souhaiterions que ces dernières soient aussi vives que l'effort nécessaire pour rechercher des formes d'intervention efficaces auprès des apprenants scripteurs.

CHAPITRE I

ENSEIGNER LA PRODUCTION ÉCRITE

L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues. La découverte de l'écriture et des possibilités d'entrer en communication avec les autres par l'écrit fait partie des objectifs prioritaires de l'école élémentaire. Le *savoir-écrire* et ses composantes se développent progressivement à tous les niveaux de l'école obligatoire, c'est un constituant de la réussite scolaire de tous les élèves, ne serait-ce que par le rôle important qu'il joue pour leur socialisation. Apprendre à produire une diversité de textes, dans le respect des conventions de la langue et de la communication, est une condition d'intégration à la vie sociale et professionnelle. Dans ce *Carnet*, le terme *production textuelle* nous servira à contextualiser de manière large les situations d'interaction et les opérations qui interviennent dans l'activité d'écriture. La didactique de l'écriture, dans une approche qui cherche le développement progressif de cette activité tout au long de la scolarité, exige la prise en considération des pratiques communicatives et culturelles d'usage des textes. Elle exige également une prise en considération des aspects psychoaffectifs et cognitifs qui entrent en considération. L'écriture sera donc considérée comme une forme de communication, d'expression et de connaissance. D'emblée, nous voulons insister sur l'influence de la diversité de textes comme variable clé de l'écriture.

1. Communication, expression et connaissance

Forme de communication qui permet diverses modalités d'action sociale, l'écriture donne la possibilité d'échanges différés avec les autres. En fonction des situations de communication, du but à atteindre et des rôles que les participants adoptent (Bronckart, 1996), l'écriture peut prendre différentes orientations. Il convient donc de parler de pratiques d'écriture au pluriel (Barré de Miniac, 1996). En effet, les élèves ont à s'approprier et à produire divers textes : une lettre, un conte, un récit de vie, une explication, un poème, une notice pour fabriquer un objet, etc. Ces diverses pratiques textuelles (lecture, écriture, communication orale et leurs interactions) sont au centre du nouveau plan d'études pour l'enseignement des langues. Produire et comprendre une diversité de textes à l'oral et à l'écrit est considéré comme l'objectif premier de l'enseignement du français. Aussi, les pratiques de production écrite agissent comme leviers de multiples activités scolaires, elles sont des références de base pour intégrer les diverses composantes de l'écriture et pour établir l'essentiel des objectifs et du curriculum.

Chaque famille de textes partage des enjeux sociaux et d'apprentissage particuliers à prendre en considération dans le contexte scolaire. Pour les enjeux sociaux, on trouve notamment l'utilité du texte que les élèves sont en train de produire. Rédiger une lettre d'invitation servira, par exemple, à annoncer une fête et à solliciter la présence des invités. Les enjeux d'apprentissage sont plus difficiles à cerner, en ce qu'ils sont déterminés à la fois par la progression établie dans les plans d'études, par l'analyse des capacités initiales des apprenants (Dolz, Noveraz & Schneuwly, 2001) et par l'évaluation formative (Groupe Eva, 1991 ; Mas, Garcia-Debanc, Romian, Seguy, Tauveron & Turco, 1991). Pour les élèves, quelles sont les connaissances présentes à propos du texte à produire ; quelles sont les capacités maîtrisées ? Par rapport aux activités d'écriture, quels sont les lacunes, difficultés et obstacles potentiels ? La réponse à ces

questions permet de se centrer sur les apprentissages qui méritent d'être abordés, les problèmes d'écriture qui sont à résoudre. Grâce à ce type d'évaluation, on peut décider des activités scolaires et des séquences d'en-seignement à réaliser.

L'analyse des capacités langagières des apprenants et l'identification de leurs problèmes d'écriture sont donc des conditions pour adapter l'enseignement à leurs besoins. A celles-ci s'ajoute l'analyse des dimensions de l'écriture et des composantes du texte à produire. Nous en faisons deux indicateurs pour dégager les possibles difficultés des apprenants.

Outil de première importance dans la construction de la pensée (Fayol, 1991), l'écriture mobilise de multiples composantes cognitives. C'est pourquoi elle peut être considérée comme une activité mentale. Pour écrire, l'apprenant a besoin de connaissances sur les contenus thématiques à aborder, mais aussi sur la langue et les conventions sociales qui caractérisent l'usage des textes à rédiger. Cette activité implique une prise de distance réflexive pour réguler les processus mêmes d'écriture. Sa pratique exige donc des activités de réflexion et d'objectivation du langage et du système linguistique. Ces activités métalangagières (Dolz & Meyer, 1998)

et procédures métagraphiques (Jaffré, 1998 ; David, 2007) viennent régler les processus propres de l'écriture ; elles visent à préparer, réguler et réviser les activités d'écriture. C'est par ce type d'activités que l'articulation entre structuration et expression peut se réaliser.

Forme d'expression de soi et de créativité, l'écriture autorise, traduit et sert l'expression personnelle, le jeu de mots, la libération de la parole. Par elle, l'élève développe son propre style, s'initiant aux jeux avec la langue. Produire des textes, c'est exposer une image de soi. Rien n'est aussi complexe que de réussir à susciter le goût et la motivation pour l'écriture ; d'où le rôle majeur joué par les formes de travail scolaire (Chartrand, 2007). A l'occasion de la production d'un texte, des composantes grammaticales, lexicales et orthographiques peuvent être mises en évidence. Les apprenants scribes prennent ainsi conscience des caractéristiques des comportements langagiers. Ce type d'activités développe la réflexion et la culture. Les élèves construisent ensemble des références culturelles à propos de l'écrit et de la textualité, à propos de la structure et du fonctionnement de la langue et, surtout, à propos du rapport que la langue entretient avec la culture.

2. Transversalité de l'écriture

La langue, à l'oral et à l'écrit, agit comme outil de médiation des comportements humains. Le français en tant que langue d'instruction ou de socialisation est fondamental à toutes les activités scolaires. En raison de son caractère transversal, l'écriture joue un rôle majeur dans l'apprentissage des disciplines scolaires, où elle agit comme filtre. Toutes les matières scolaires ont besoin de la production écrite ; en l'intégrant, elles peuvent toutes contribuer, d'une manière ou d'une autre, à son développement. Par ailleurs, chacune des disciplines implique un rapport spécifique à l'écrit – découvrir comment entrer dans les textes d'une discipline et comment interagir avec ces textes. Aussi, l'écriture se prête à un travail scolaire transversal impliquant la coordination de l'ensemble des disciplines. Ce travail mérite d'être explicitement intégré.

Dans le contexte suisse romand, la langue française sert à la fois l'accueil scolaire et la socialisation des apprentissages. Dans ce contexte sociolinguistique, marqué par des contacts fréquents avec d'autres langues, l'apprentissage de l'écriture peut être mis au service de l'établissement des liens entre les différentes langues. Par les apprentissages plurilingues – en coordonnant adéquatement l'appropriation des différentes langues –, on peut tirer parti des apports des élèves.

3. Un apprentissage précoce à jamais inachevé

L'entrée dans la culture de l'écrit est généralement très précoce. Bien que le développement de l'expression orale prenne un élan important à l'école enfantine, les débuts de l'acquisition de la parole ne font pas l'objet d'un enseignement explicite. En revanche, l'acquisition de l'écrit exige une analyse linguistique et un travail systématique. Aussi, les jeunes élèves sont-ils confrontés à des contextes de

production dans lesquels l'oral et l'écrit s'alternent et dans lesquels se retrouvent des activités de lecture pour écrire et des activités d'écriture pour consolider la lecture. Les jeunes enfants n'attendent jamais l'enseignement systématique de l'écrit pour parler de la langue. En effet, ils feront des commentaires, justifieront certaines des options graphiques choisies lors de leurs premiers essais d'écriture et interpréteront les textes rencontrés en proposant des hypothèses. A l'écoute des commentaires métalangagiers de l'apprenant scripteur, on comprend bien l'ampleur des problèmes qu'il doit affronter. Pendant toute la scolarité, l'effort sera long et coûteux.

Pour analyser de manière fine les difficultés d'apprentissage en lien avec la production écrite, il est indispensable d'identifier ses diverses composantes (Garcia-Debanc, 1990 ; Simard, 1992 ; Jolibert, 1988 ; Plane, 1994 ; Reuter, 1996). Il y a à identifier les composantes pragmatiques et textuelles (Bronckart, 1996) et les composantes alphabétiques, notamment la segmentation phonologique et la mise en correspondance phono-graphique qui permet la maîtrise progressive du système orthographique (Catach, 1995 ; Jaffré, 1992, 1995 ; Jaffré & Fayol, 1999 ; David, 2006 ; Fayol, 2006).

Le choix du texte comme unité de base pour l'enseignement de l'écriture mérite un commentaire. La construction d'un texte n'est pas un simple jeu de composition réalisé dans le cadre d'un processus cumulatif ou additif. L'élève n'apprend pas à partir d'un programme prédéterminé qui irait du simple au complexe, mais dans le cadre d'un processus de construction au sein de situations complexes de communication.

La production textuelle suppose une coordination constante des différentes composantes impliquées dans l'écriture. Ces composantes, nous le verrons, ne se retrouvent pas de manière identique dans tous les textes.

On comprend alors que l'enseignement de la production textuelle n'est pas une simple adaptation de théories appliquées directement à l'école. L'objet à enseigner et à apprendre, l'écriture, est une activité complexe qui va du geste graphique à la planification, qui suppose la mise en texte et la révision. Les produits de cette activité, les textes, présentent des caractéristiques diverses qui peuvent être analysées du point de vue pragmatique, textuel, sémantique et morpho-syntaxique. Ces points de vue seront explicités et exemplifiés dans la suite de l'ouvrage. Nous insistons encore sur ce point : l'écriture ne s'apprend pas en général, mais en fonction des textes à produire et des situations de communication dans lesquelles ces textes sont mis en pratique.

Quatre hypothèses de travail guident notre travail :

- La première situe l'apprentissage de l'écriture dans le cadre de la production de textes différents. Elle suppose, dès le début de l'enseignement de l'écriture, de considérer le texte, et non le mot ou la phrase, comme unité de travail et de prendre en considération la diversité de situations de communication.
- La deuxième organise cet apprentissage en fonction de textes particuliers. Ceci exige, pour l'enseignant, de bien connaître les textes à produire et les différentes composantes qui les caractérisent.
- La troisième, en corolaire, envisage les problèmes d'écriture dans le cadre des textes particuliers à produire. Le pari ici est de permettre, en fonction de l'analyse à priori des composantes des différents textes, l'anticipation des principaux obstacles et difficultés à dépasser par les élèves aux différents niveaux de la scolarité.
- La quatrième considère le texte et ses spécificités comme le lieu pour aider les élèves en difficulté à dépasser leurs problèmes d'écriture. Ceci implique pour l'enseignant une analyse didactique des erreurs dans les textes des élèves afin de trouver des moyens et des activités adaptés aux problèmes d'écriture.

Nous commencerons donc par aborder l'objet d'apprentissage et ses composantes, sans oublier les

aspects processuels de la production textuelle. Ensuite nous pourrons préciser le statut de l'erreur et pointer des problèmes et des difficultés d'apprentissage caractéristiques de l'écriture en général et de la production textuelle en particulier.

4. Les composantes de l'écriture et du texte à écrire

Simard (1992) a synthétisé les composantes fondamentales qui entrent en jeu dans le savoir-écrire ; nous les reprenons dans la figure 1 présentée ci-après.

Figure 1 : Les dimensions de l'écriture

II * MERGEFORMAT

II * MERGEFORMAT Selon Simard, il importe, au cours de l'enseignement, de porter une attention particulière aux composantes langagières, mais afin d'avoir une vision globale de l'apprentissage de l'élève les dimensions psychologiques et sociales ne peuvent être négligées.

Aussi, du point de vue *psychologique*, le sujet scripteur mobilise sa pensée, ses affects, et engage son corps dans le geste graphique. L'écriture d'un texte engage

les représentations et les connaissances sur les contenus thématiques à développer. Les connaissances encyclopédiques sur le monde, sur les situations de communication, sur l'écrit et sur l'activité même d'écriture jouent un rôle dans la recherche d'informations et dans la

compréhension de ces informations. Sélectionner les informations, les hiérarchiser, inférer des éléments non explicites, indiquer les relations à établir entre les informations sont des capacités cognitives qu'exige l'activité d'écriture. Dans ces processus, il arrive que les représentations et les connaissances de l'élève entrent en conflit avec les savoirs en lien avec le thème à développer, les savoirs exigés et institués par l'école. La restitution

des informations au moment de l'écriture implique

de mémoriser et d'intégrer de nouveaux éléments, de

construire du sens et de généraliser. L'imagination et l'invention s'ajoutent aux capacités cognitives nécessaires à la production textuelle. En plus du système cognitif, les processus d'écriture mobilisent le *système affectif*. Un élève aura des attitudes variables sur l'écrit,

sa motivation viendra dicter son engagement envers l'écriture. Un certain nombre de blocages des apprenants sont à mettre en rapport avec l'image de soi se reflé-

tant par l'écriture. Si celle-ci peut devenir un mode d'expression de soi et de libération du moi, les aspects motivationnels sont parfois une source de malaise pour les scripteurs débutants et peu expérimentés. Le geste graphique sollicite le *système sensorimoteur* à plusieurs niveaux : la coordination oculo-manuelle, la grapho-motricité, l'alignement de mots et la gestion de la page. S'ils sont des automatismes chez le scripteur expert, ces aspects ont beaucoup d'importance dans les premières étapes de découverte du système graphique. Les supports variés, les outils d'écriture, la force de la main, la

précision du geste, la valorisation de la trace écrite, l'éducation de l'œil, le travail sur la représentation des itinéraires graphiques sont des aspects à prendre en considération dans les premiers apprentissages graphiques. La maîtrise de la *technique* de l'écriture est facilitée par l'observation et par la réalisation de gestes élémentaires qui contribuent à fixer peu à peu des régularités dans l'accomplissement.

En tant que *phénomène social*, le statut de l'écrit varie selon les sphères de la vie publique. Du *point de vue interactionnel*, les discours (publicitaire, journalistique, littéraire, politique, scientifique, religieux, scolaire, etc.) sont marqués par les institutions dans lesquelles ils se réalisent. Le *lieu social* où se produit un texte est donc un facteur important à considérer pour comprendre la nature des interactions qu'il soutient. En outre, le *lieu social* permet de saisir les normes et les valeurs associées au texte et constitutives des diverses communautés discursives (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985 ; Bronckart, 1996). Enfin, la notion de *lieu social* nous guide dans la prise en compte des paramètres des situations d'interaction servant à analyser la production textuelle. Parmi ces paramètres, il faut souligner les suivants :

- l'énonciateur (quel est le rôle social à adopter pour écrire ?) ;

- le but communicatif à atteindre (qu'est-ce qu'on cherche à atteindre avec le texte à produire ? à quoi sert le texte que j'écris ? quels sont ses enjeux ?) ;

- le destinataire (à qui s'adresse le texte ? Quelles sont les caractéristiques particulières de mon lecteur ? Quel est son statut ? Comment s'y adapter ?) ;

- le lieu social (quelles sont les caractéristiques de l'institution où le texte va circuler ?).

Les pratiques, les conventions et les normes d'écriture évoluent avec le temps et changent d'une institution à une autre. Il n'en demeure pas moins que, malgré ce caractère dynamique et évolutif, la

production écrite exige des connaissances et des habilités d'adaptation aux situations de communication.

D'un point de vue culturel, l'écriture met celui qui la pratique en relation avec la culture et lui permet aussi de contribuer à sa construction (Reuter, 1996). En effet, l'écriture amène la découverte des œuvres du patrimoine littéraire et artistique et la fréquentation de la culture en général (Falardeau & Simard, 2007). Les formes de rapport à l'écriture des apprenants – que Barré de Miniac (2000) définit comme l'opposition entre l'écriture pour soi et l'écriture pour l'école –, sont structurées par les représentations et les références culturelles dont les élèves disposent.

En tant que phénomène langagier, l'écriture peut être envisagée du point de vue pragmatique et énonciatif, textuel, syntaxique, lexical et orthographique.

Analysée comme un phénomène *pragmatique et énonciatif*, l'écriture suppose une adaptation aux contraintes et aux enjeux des situations de production et ce, autant au niveau de ses conditions matérielles qu'à celui des paramètres des situations sociales d'interaction présentés ci-dessus. Le contexte englobe tout ce qui peut conditionner l'écriture, mais les paramètres que nous venons d'évoquer ont une influence sur le choix des grands *types de discours*. Tels qu'analysés par Bronckart *et al.* (1985), ces grands types regroupent la *narration*, le *discours théorique*, le *discours en situation* et le *récit conversationnel*. Ces quatre modalités de fonctionnement discursif se caractérisent aussi bien par un ancrage énonciatif contrasté que par des régularités linguistiques particulières au niveau de la textualité. On trouvera, par exemple :

- le couple imparfait-passé simple et la 3^e personne du singulier dans la *narration* (« Il était une fois, un enfant... Un jour il décida que... ») ;
- le présent, le pronom indéfini « on », des organisateurs argumentatifs dans le *discours théorique*. (« On explique généralement le phénomène de cette façon... Pourtant, on peut également voir celui-ci comme... ») ;
- le présent, les déictiques temporels et de lieu, les pro-noms déictiques de la première et la deuxième personne dans le discours en situation (« Je suis un nouvel étudiant. Pouvez-vous me passer les notes du cours ? ») ;
- le couple imparfait-passé composé et les déictiques temporels dans le *récit conversationnel* (« J'étais à Paris la semaine passée, mais à cause d'un ennui avec ma voiture, je n'ai pas pu te rendre visite... »).

La notion de *type de discours* se distingue de celle de *genre de textes*. Les *genres de textes*, que nous aborderons plus en détail dans le chapitre III, renvoient aux conditions de production du discours et aux attentes typifiantes qui caractérisent un ensemble potentiellement illimité d'activités langagières attestées dans une collectivité à une époque donnée. Les *types de discours* « désignent un nombre fini, stable, récurrent et clairement identifiable de modalités de mise en texte qui contribuent à l'organisation des *infrastructures* » (Filliettaz, 2001, p. 1).

Pour le scripteur, la possibilité, avant d'écrire, de se représenter un modèle du produit final qu'il cherche à produire constitue une aide. Cette représentation préliminaire l'aide à se construire une *posture énonciative*, puisqu'elle l'amène à adopter un rôle plus précis (qui est-ce que je veux représenter en écrivant le texte ?). Par exemple, on adoptera le rôle de l'avocat pour rédiger une plaidoirie. La posture énonciative se manifeste dans le texte par des marques linguistiques de prise en charge énonciative (*déictiques* ou *pronoms personnels* – je, vous, on, de mon point de vue, etc. –, *modalisations* – indubitablement, certainement, il se peut que, il est possible que – et d'autres marques *appréciatives* ou *déontiques* – il doit –, etc.). Ces marques indiquent l'attitude adoptée par le sujet parlant vis-à-vis de l'énoncé.

5. Les opérations en lien avec la production textuelle

Nous présentons maintenant les grandes opérations au cœur de la production textuelle. Nous nous concentrerons sur les cinq les plus importantes. Chacune d'elles se rapporte à une *situation de communication* et sous-tend le *choix d'une base d'orientation* pour la production d'un *genre textuel de référence* (un conte, une fable, une recette de cuisine, etc.). Dans le cadre scolaire, la situation de communication peut correspondre à la consigne.

La première opération, la contextualisation, consiste à interpréter la situation de communication de

manière à produire un texte cohérent. Le texte est une *unité cohérente*, à savoir un tout qui fait sens dans la situation. La cohérence résulte d'un jugement général en rapport à la tâche demandée ou à la pertinence de la situation. Un texte est dit cohérent en fonction de son adaptation à la situation de communication, de l'effet qu'il suscite, de sa visée argumentative et de la présence d'un fil conducteur qui lui donne sa cohésion, son unité.

La deuxième opération comprend le *développement des contenus thématiques* en fonction du genre. Cette opération a trait à l'adaptation aux différents éléments de la situation de communication présentés préalablement. Le choix des informations exige une pertinence interne. L'équilibre entre les informations supposées connues du lecteur et l'apport de nouvelles informations assure la progression thématique.

Figure 2 : Les opérations de la production textuelle

* MERGEFORMAT * MERGEFORMAT

Au regard de ces deux opérations, nous considérons, à l'instar de Charolles, cité par Chartrand (2001), un minimum de quatre règles à respecter pour assurer la cohérence et la progression du texte :

- l'absence d'informations en contradiction avec les connaissances du monde du destinataire (le *lecteur-modèle* inscrit dans le texte) ;
- la présence d'éléments qui se répètent pour assurer le fil conducteur et la continuité du texte ;
- la présence d'informations nouvelles de manière à assurer la progression de l'information ;
- l'absence de contradictions internes.

La troisième opération concerne la *planification* en parties : un texte est une séquence qui présente une organisation (Schneuwly & Dolz, 1987). Les contenus thématiques suivent un ordre et une hiérarchie particulière. Les parties du texte sont à la fois séparées et articulées. Il existe différentes formes de planification selon les textes. Un conte, par exemple, présente une organisation interne différente de celle d'une lettre de demande ou d'un éditorial de presse sur un sujet polémique.

Des marques linguistiques sont utilisées au cours de la *textualisation*, quatrième opération. La *textualisation* ou *mise en texte* concerne le processus de mise en œuvre et de linéarisation de l'ensemble d'unités linguistiques qui constitueront le texte (Fayol & Schneuwly, 1987). Les *signes de ponctuation*, les *paragraphes* et les *organisateur textuels* sont les marques linguistiques caractéristiques de cette opération, ils servent à marquer la *segmentation* et la *connexion* entre les parties. La cohésion évoque l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens entre les phrases ; ce qui, au niveau de la forme, assure à la fois la progression du texte et la vision de ce texte comme un tout. Elle est rendue possible par un ensemble de marqueurs cohésifs parmi lesquels les pronoms et les temps du verbe sont fondamentaux. La *cohésion nominale* est assurée par les mécanismes de *reprise anaphorique*. Une anaphore est une unité linguistique qui a besoin de se rapporter à une autre unité du texte (antécédent ou interprétant) pour prendre son sens. (« J'ai rencontré Nicolas et Carla au Caire. *Ils* m'ont raconté leurs amours. *Les deux* étaient très heureux de leur projet de mariage. *L'un... l'autre...* ». Il y a un phénomène de coréférence totale ou partielle entre *Nicolas et Carla* et les anaphoriques *Ils, Les deux, L'un et l'autre.*) Sur le plan de la *cohésion verbale*, l'emploi des temps du verbe fournit des repères temporels qui donnent à voir la textualité comme un tout. Ce sera par exemple la succession et l'alternance de l'imparfait et du passé simple dans un conte. L'alternance de ces temps du verbe fait avancer le texte en simultané : l'imparfait alimente le fond de l'histoire racontée, le passé simple fait progresser les événements. Le processus de linéarisation du texte est assuré par l'emploi de l'ensemble des unités linguistiques et des formules expressives caractéristiques du texte.

Enfin, qu'il s'agisse de la *relecture*, de la *révision*, de la *réécriture de textes* en cours de production ou après un premier jet (Fabre-Cols, 2002), la cinquième opération a trait au retour du scripteur à son texte ou à des formes ponctuelles d'intervention de celui-ci pour l'améliorer. La formule de Roland Barthes « Ecrire, c'est réécrire » ne s'applique pas uniquement aux élèves en cours d'apprentissage de l'écriture,

mais à tous les scripteurs en général. L'enseignant doit donc amener progressivement les élèves à prendre le recul nécessaire par rapport à leurs propres productions pour revenir sur leurs textes. Une des caractéristiques de la pratique du scripteur expert est d'intervenir sur l'acte même de sa production et sur ses processus rédactionnels.

*** MERGEFORMAT 6. Des dimensions transversales à la production écrite**

Aux opérations que nous venons de présenter, il faut encore ajouter les opérations de lexicalisation et de syntagmatisation ainsi que les composantes orthographiques et graphiques.

L'opération de syntagmatisation se rapporte à la syntaxe, elle a trait à la construction et aux relations entre les composantes de la phrase. Parfois les difficultés se limitent à l'ordre des mots et aux relations entre les mots, notamment dans la gestion de phrases complexes. Mais souvent les difficultés sont morphosyntaxiques, elles croisent alors des éléments morphologiques irréguliers (le choix d'une préposition inadéquate, un problème de conjugaison verbale, etc.) et des relations syntaxiques (Clerc, Kavanagh, Lépine & Roy, 2001). La conscience de la syntaxe facilite la production de l'écrit, elle consiste en un calcul d'efficacité de la phrase produite. Si le repérage d'une construction agrammaticale est en principe relativement facile pour le locuteur, il lui est plus ardu de porter un jugement en fonction de la norme et du bon usage où les zones d'incertitude sont nombreuses. La lexicalisation a trait au *vocabulaire et à la fabrication de nouveaux mots à partir de mots de base*, aussi sources d'erreur. Souvent, les jeunes scripteurs inventent ou fabriquent des mots, en se basant sur les régularités de la langue. Les mots choisis sont parfois inadéquats, im-précis, voire incompatibles au sens qu'ils souhaitent transmettre, à la situation de communication, à l'environnement linguistique où se place le mot ou au genre textuel.

Le système d'écriture du français est un système alphabétique qui utilise vingt-six lettres, trois types d'accent (aigu, grave et circonflexe) et des signes auxiliaires comme le tréma et la cédille. Cette base semble simple, mais le système orthographique (Catach, 1986) est complexe. Catach parle de *plurisystème* pour signaler la coexistence de trois sous-systèmes : un sous-système *phonographique* (les *phonogrammes* ou les lettres qui notent les sons distinctifs du français) ; un sous-système *morphogrammique* (qui regroupe les informations grammaticales comme l'écriture du pluriel qui n'a pas toujours de contrepartie orale) ; un sous-système *logographique* (ce troisième sous-système permet de distinguer à l'œil les homophones, mais il comprend aussi les marques étymologiques). Les correspondances phonographiques ont la particularité de traduire un même phonème (par exemple /o/) par plusieurs phonogrammes :

o, au, eau. On appelle *digramme* un phonème transcrit par deux graphèmes. L'inverse est possible : à un graphème donné peuvent correspondre plusieurs phonèmes. On prononcera le graphème de diverses manières selon les contextes (le *c* qui devient /k/ dans *clé* ou /s/ dans *cible*). Dès les premières tentatives d'écriture, émergente ou approchée, l'élève est confronté au système orthographique (Brigaudiot, 2004). A ce moment, les hypothèses sur le code et les commentaires métagraphiques nous aident à situer les représentations des jeunes scripteurs (Ferreiro, 2000 ; Jaffré, 1998). Ces informations nous renseignent un peu plus sur le développement de leurs capacités (Saada-Robert & Mazurczak, 2002).

Pour de nombreux élèves, l'apprentissage de l'orthographe est synonyme de difficultés. Simard (1992) signale que, dans la population, on confond souvent norme orthographique et apprentissage du savoir-écrire. Cette dimension de l'écriture se trouve alors hypertrophiée. Simard ajoute que cette survalorisation de l'orthographe dans la francophonie conduit à « une sévère disqualification sociale » (p. 281) des individus qui écrivent en commettant des erreurs. Les enjeux sont

de taille. De nombreux travaux de recherche portent d'ailleurs sur l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe (voir notamment, Allal, Béatrix-Köhler, Rieben, Rouiller-Barbet, Saada-Robert & Wegmuller 2001 ; Brissaud, 2007).

Enfin, concernant les aspects strictement graphiques, l'allure générale du texte écrit, la disposition spatiale, la mise en page, la répartition des blocs dans le texte jouent également un rôle facilitateur pour le récepteur du texte.

Ces composantes ainsi définies nous servirons, tout au long de cet ouvrage, à saisir les difficultés des apprenants. Celles-ci constitueront les ingrédients essentiels de la démarche proposée pour analyser leurs erreurs.

CHAPITRE II

OBSTACLES, DIFFICULTÉS ET ERREURS D'ÉCRITURE

1. Faute ou erreur ?

La complexité de l'activité d'écriture explique le caractère long et ardu de son apprentissage. Développer le savoir-écrire implique une transformation des connaissances et des capacités langagières de l'apprenant. L'analyse des composantes de l'écriture aide à décrire et à anticiper les *obstacles* possibles. Ces obstacles et les tensions qu'ils sous-tendent participent à la dynamique de l'apprentissage : c'est en les dépassant que, petit à petit, l'apprenant construit le système de l'écrit et s'approprie les pratiques textuelles. Dans le présent chapitre, nous voulons montrer la valeur didactique des erreurs dans l'apprentissage de la production écrite.

Justifions d'abord l'emploi du terme d'erreur plutôt que celui de *faute*. La *faute* est à la charge de l'élève, elle signale ses manquements, les ratés de son apprentissage. L'*erreur* est un indicateur de processus, elle informe l'enseignant des capacités présentes chez l'apprenant scripteur et de leur degré de maîtrise (Astolfi, 2006). Elle signale les prises de risques chez l'élève. Le terme nous paraît donc beaucoup plus approprié.

Par exemple, un obstacle caractéristique de l'écriture chez l'apprenant scripteur concerne la segmentation des mots, notamment la segmentation entre le déterminant et le nom. La segmentation des mots requiert notamment la maîtrise des correspondances phonogrammiques, la connaissance de l'orthographe d'usage de mots familiers, la compréhension des notions de *pronom* ou de *déterminant*. Le dépassement de cet obstacle fréquent à l'apprentissage de l'écriture en français suppose une réorganisation des connaissances et du fonctionnement de l'écriture. Simard (1992) définit la *difficulté* « comme tout écueil qui peut gêner l'apprentissage et que tout apprenant scripteur doit surmonter » (p. 281). Tout comme le didacticien québécois, nous voyons les obstacles et les difficultés comme intrinsèques à l'apprentissage. Lorsque les obstacles persistent de manière récurrente et que l'élève montre des perturbations systématiques ou une incapacité à dépasser les obstacles caractéristiques de l'apprentissage, la difficulté d'écriture devient problème d'apprentissage. Si la difficulté s'installe, l'erreur peut devenir pathologique. Le trouble du langage écrit exige un traitement logopédique. Les pathologies ne concernent cependant qu'une infime minorité des difficultés. Les conduites symptomatiques qui caractérisent les troubles du langage écrit sont le résultat de l'interaction et de l'intrication de trois types de facteurs : des facteurs biologiques, psychiques et relationnels. Le dépistage du trouble du langage écrit exige de porter attention aux dysfonctionnements systématiques que l'apprenant n'arrive pas à dépasser.

2. Les sources des difficultés

Connaître la source des difficultés d'écriture permet de mieux organiser les activités d'enseignement. De manière générale, les sources de difficultés les plus courantes sont les suivantes :

Motivacionnelles : il s'agit de sources associées à la canalisation des besoins de l'apprenant, la qualité et l'intensité de l'investissement dans l'écriture et le rapport entre l'effort fourni et les résultats obtenus. De ce point de vue, l'insécurité linguistique lors de l'écriture joue un rôle important comme source des

difficultés (Dabène, 1990).

Enonciatives : ici la source de la difficulté concerne l'entrée du sujet dans le texte, la prise en compte et l'implication de l'autre dans le texte, l'indexation adéquate des différentes instances responsables de l'énonciation et, plus généralement, la gestion dialogique (à qui répond le texte ?) et polyphonique (quelles sont les voix qui sont citées et comment ?) du texte. En somme, il s'agit de répondre à la question suivante : l'élève est-il capable de produire des énoncés relevant d'un modèle discursif de référence ?

Procédurales : les difficultés d'apprentissage procédurales concernent les démarches, les stratégies convoquées au cours de l'écriture ainsi que les opérations appliquées pour dépasser les obstacles. On parlera souvent de *surcharge cognitive* pour illustrer le défi de traiter de façon simultanée les différentes composantes de l'écriture. Mais les procédés concernent également la gestion *on line* des processus de planification, la mise en texte et surtout l'ajustement lors de la relecture-révision-réécriture (Garcia-Debanc, 1990 ; David, Plane & Fayol, 1996).

Textuelles : ici les difficultés sont dues principalement à l'absence de connaissances sur le genre textuel à produire et à la non-conformité avec les conventions et les régularités qui les caractérisent. La prise en compte des modes de réalisation textuels amène à distinguer différentes sources de problèmes selon que l'on est dans les genres narratifs, argumentatifs, conversationnels, descriptifs, explicatifs, etc. En analysant les mécanismes constitutifs du texte, on peut mieux cibler l'origine du problème. Parmi ces mécanismes qui nous renseignent sur les origines des difficultés, nous notons la cohérence de l'ensemble, la progression thématique, l'organisation, la segmentation et la connexion entre les parties du texte, la gestion du paratexte (titres, sous-titres, schémas, figures, etc.), la cohésion anaphorique et verbale. L'utilisation de ces unités linguistiques donne des indications plus fines sur l'origine de la difficulté.

Linguistiques : ces opérations concernent l'usage des unités linguistiques, lexicales et la composition des phrases. Il peut s'agir, par exemple, de la surgénéralisation d'une règle dominante de conjugaison (pour le passé simple, on peut avoir « *Ils disèrent... » « *Le chien mordut l'enfant... ») ou d'une règle syntaxique (l'usage du relatif *que* au lieu du *dont* : « *La femme que je vous avais parlé... »).

Orthographiques : Différents aspects sont traités par les auteurs. Par exemple, Fayol et Largy (1992) sont attentifs aux conditions de production et aux structures morphosyntaxiques. La gestion des accords intégrés dans l'écriture n'est pas facile lorsque le scripteur gère plusieurs tâches en parallèle. La reconnaissance par les élèves des contextes qui induisent les erreurs est recommandée par ces auteurs pour améliorer les performances de l'orthographe. Les entretiens métagraphiques (Jaffré & David, 1999) contribuent à mettre en évidence les principales difficultés et les représentations des élèves. La didactisation de cette procédure de recherche, qui prend appui sur le dialogue à partir des commentaires métagraphiques des apprenants est exploitée par de nombreux auteurs.

Sensorimotrices : la main ou l'œil ne suivent pas toujours convenablement la pensée et l'activité d'écriture. Dans les premières étapes de la conquête de l'écrit, la fatigue peut être importante et, par conséquent, constituer l'une des sources des problèmes observés. Les difficultés sensorimotrices importantes (précision et rapidité du geste graphique, coordination visiomotrice, etc.) peuvent causer de lourds handicaps.

3. La valeur didactique des erreurs d'écriture

Les erreurs des élèves ne sont pas répréhensibles. Elles font partie des processus d'apprentissage et nous renseignent sur l'état des connaissances de l'élève.

Guignard (1988) faisait du diagnostic des erreurs une activité de récit. Son ouvrage sur l'erreur en didactique, intitulé *Si l'erreur m'était contée*, opposait le comptage des fautes au « contage » des erreurs. Dans le cadre de l'observation des processus d'apprentissage, l'erreur fait signe. Elle permet de cerner les capacités mobilisées et les obstacles rencontrés. D'un point de vue didactique,

l'erreur est constructive à condition d'être vécue comme un phénomène normal et nécessaire qu'on n'abandonne pas au hasard. Si l'on veut éviter qu'elle ne conduise pas au sentiment d'échec, l'erreur doit être traitée rationnellement, analysée, comprise, significative. Ce traitement n'est pas aisé et devrait constituer un élément important de la formation des enseignants (Guignard, 1988, p. 186).

En ce qui concerne les productions écrites, une partie des erreurs constitue un passage obligatoire

permettant l'appropriation des conventions de l'écrit. Freinet insistait sur l'importance de la pratique de l'écriture pour apprendre à écrire. Que ce soient les écritures émergentes ou approchées des plus jeunes élèves, ou les productions écrites tout au long de la scolarité obligatoire, l'apprentissage de l'écrit suppose la mise en pratique de situations nouvelles, car ce sont là de nouveaux défis à relever, des obstacles à dépasser.

4. Des erreurs à repérer et à hiérarchiser

Malgré les progrès de la recherche dans la catégorisation des erreurs des apprenants, le repérage des erreurs ne coïncide pas systématiquement selon les auteurs. L'interprétation et la hiérarchisation de leur importance en fonction du niveau scolaire des élèves restent difficiles. La valeur didactique du dysfonctionnement a été notamment discutée par Reuter (2007) qui suggère de la traiter en fonction de trois éléments : le *produit* du dysfonctionnement (dans notre cas l'erreur est comprise dans le texte) ; les *sujets didactiques*, à savoir les interventions de l'enseignant ; l'*investissement* de l'élève dans son apprentissage. Reuter insiste également sur l'importance de prendre en considération le cadre de référence didactique, c'est-à-dire les contraintes et des possibilités de cet espace socio-institutionnel.

La prise en compte du parcours suivi par les élèves, saisi par le questionnement des élèves et de leurs enseignants, constitue une source de renseignements importante pour situer, interpréter et hiérarchiser les erreurs en vue d'une nouvelle intervention didactique. L'un des buts de l'évaluation formative consiste justement à déceler les erreurs et les dysfonctionnements en fonction des tâches d'apprentissage. Ce type d'évaluation a bien sûr une incidence sur les activités d'enseignement et d'apprentissage : l'évaluation formative évite de contourner les résistances et les obstacles de l'écriture, elle permet qu'on les prenne en considération dans l'élaboration de nouveaux dispositifs didactiques. De cette façon, elles agissent comme ferment du progrès des élèves. Les modalités d'intervention à ce niveau ne peuvent être uniques et attendues, mais sont, au contraire, plurielles, progressives et modulaires. Ainsi, l'intervention permet d'ajuster les activités et la démarche en fonction des productions intermédiaires de l'apprenant.

CHAPITRE III

LES GENRES TEXTUELS COMME UNITÉ DE TRAVAIL

Ce chapitre vise à présenter la notion de genre textuel et à en expliciter le rôle dans l'enseignement et l'appren-tissage de la production textuelle.

Pourquoi entrer par les genres textuels pour analyser la production écrite ?

D'abord, parce que notre proposition didactique consiste à travailler l'écriture dans le cadre de la communication. En effet, une langue naturelle n'est appréhendable que par des productions verbales effectives, lesquelles prennent des formes très diverses en fonction des situations de communication dans lesquelles elles s'insèrent. Ces réalisations empiriques diverses, « productions verbales situées » orales ou écrites, sont appelées *textes* (Bronckart, 1996, p. 173). Nous communiquons par des textes et non pas à partir de phrases isolées. Le texte est donc considéré comme l'unité de base de l'enseignement de la production, mais aussi de la lecture et de la réception. Dans cette perspective, les textes deviennent les outils de médiation nécessaires pour aborder la production écrite.

Ensuite, parce que les pratiques langagières signifiantes et socialement reconnues constituent une référence indispensable pour orienter l'enseignement. Dans ce sens, les genres textuels constituent des entités intermédiaires permettant de stabiliser les éléments formels et les rituels des pratiques. Les genres sont reconnus et nommés socialement, ils constituent des sortes d'entités collectives à parentés multiples s'inscrivant dans un horizon d'attentes générique qu'ils déplacent et réorganisent (Schaeffer, 2001).

Enfin, parce que le genre, objet d'enseignement, s'avère être aussi un outil culturel et didactique. Les genres permettent notamment de regrouper l'immense variété des textes disponibles en fonction d'aspects génériques tels que les contenus, la structure communicative et les configurations d'unités linguistiques.

Un genre est donc un préconstruit historique résultant d'une pratique et d'une formation sociale. L'appren-tissage du langage oral et écrit se fait par la confrontation à un univers de textes « déjà là ». C'est une appropriation d'expériences accumulées par la société. L'enseignement scolaire s'organise, de ce point de vue, dans une perspective historique et culturelle. En entrant par les genres textuels, on contribue à construire des références culturelles, références non seulement aux textes du patrimoine, mais à l'ensemble de l'héritage social inscrit dans des réseaux d'intertextualité. On donne accès à des « manières de dire », des configurations d'unités linguistiques, qui nous ont été transmises au cours du temps. Nous voyons donc le genre comme le creuset d'un apprentissage intégré de ressources langagières ; apprendre à écrire et à parler sous-tend la mobilisation de ces ressources.

De façon à montrer la nécessité de passer par les genres textuels pour enseigner la production textuelle, nous articulons notre propos en quatre thèmes. Certains concepts théoriques autour de la notion de genre sont d'abord présentés. Nous expliquons ensuite pourquoi il est possible de considérer les genres comme des « méga-outils » didactiques et, ce faisant, nous donnons les raisons qui justifient leur utilité dans l'enseignement de la production textuelle (Schneuwly, 1994). Enfin, nous montrons comment ils permettent de générer des modèles didactiques.

1. Les genres comme l'incarnation des pratiques langagières

Nous faisons des genres un cadre organisateur pour l'enseignement de la production écrite : incarnation

des pratiques langagières, les genres se caractérisent à la fois par des types stables d'énoncés, produits de leur histoire, et par leur caractère labile, dynamique. Dans l'idée de situer la notion théorique de *genre du discours*, nous nous arrêtons aux concepts de *dialogisme des échanges langagiers*, de *genres premiers* et de *genres seconds*.

Dans *Esthétique de la création verbale*, le théoricien russe Mikhaïl Bakhtine, reprenant certains thèmes développés auparavant par Voloshinov (Bronckart & Bota, 2011), voit les énoncés comme la matérialisation de l'utilisation de la langue, émanant des représentations d'un domaine de l'activité humaine. Chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, ces types stables constituent les genres du discours. Le genre fonctionne comme une norme qui intervient dans la structuration des énoncés, comme le font les formes du langage :

[L]'énoncé, considéré comme une unité de communication et totalement sémantique, se constitue et s'accomplit précisément dans une interaction verbale déterminée et engendrée par un certain rapport de communication sociale. Ainsi, chacun des types de communication sociale [...] organise, construit et achève, de façon spécifique, la forme grammaticale et stylistique de l'énoncé ainsi que la structure du type dont il relève : nous la désignerons désormais sous le terme de *genre* (Volochinov, 1930/1981, pp. 289-290).

Les énoncés s'appréhendent dans leur tension, leur orientation vers autrui, c'est ainsi que se conçoit le *dialogisme des échanges langagiers*.

Le genre se définit comme l'assemblage de trois dimensions essentielles : des *contenus dicibles* à travers lui, une structure communicative particulière, des *configurations spécifiques d'unités langagières*, traces de la position énonciative et des ensembles de séquences textuelles et de types discursifs qui en fondent la structure. C'est un ensemble d'unités linguistiques, mises en relation de cotextualité particulière qui permet d'identifier un texte comme appartenant à un genre et qui caractérise les formes linguistiques de sa textualité.

Toute production verbale, qu'elle relève des échanges quotidiens ou de la parole littéraire appartient à un genre (Volochinov, 1930/1981). Bakhtine, à ce propos, distingue les *genres premiers* et les *genres seconds*. Ancré dans la situation dans laquelle il se déroule, s'articulant étroitement à celle-ci, le *genre premier* est le plus souvent oral. Le *genre second*, quant à lui, suppose une anticipation des contenus, de l'organisation et des unités linguistiques. Il fait l'objet d'une médiatisation et sa forme est souvent écrite. Les genres premiers émanent des échanges verbaux ordinaires ; les genres seconds sont issus du discours littéraire, scientifique ou idéologique et naissent d'échanges culturels plus poussés. Genres premiers et seconds sont en constante interaction : les genres seconds absorbent et transmutent les genres premiers et, du coup, perdent le rapport immédiat au réel existant et aux énoncés d'autrui (Bakhtine, 1984).

L'interrelation entre genres seconds et genres premiers s'illustre aisément par l'exemple de la recette de cuisine. La recette enseignée par une mère à sa fille, dans la cuisine familiale, n'est pas celle de l'animatrice vedette à la télévision. Même si, dans les deux cas, il peut y avoir un rapport immédiat au réel existant, le niveau de spontanéité et la quotidienneté des échanges entre la mère et la fille sont caractéristiques d'un genre premier. L'« émission de cuisine » est, pour des raisons notamment commerciales et artistiques, en grande partie prévue et pensée, donc médiatisée. Bien que ce type d'émission s'inspire des pratiques quotidiennes, son destinataire est un public anonyme. La recette du livre de cuisine constitue aussi un genre second. Ecrite, elle n'a pas ce rapport immédiat au réel et, sur le plan de la forme et de la structuration du contenu, elle présente les informations de façon plus condensée et en respectant une succession. Les genres, une fois médiatisés, forment des entités intermédiaires qui stabilisent les éléments formels et les rituels des pratiques (de Pietro & Dolz, 1997).

Dans l'enseignement, il faut tirer profit de la dynamique entre genre premier et genre second. Des pistes d'activités réflexives, où l'on passe d'un genre à un autre sont porteuses de signification pour les élèves. Travailler la recette de cuisine, un genre injonctif, facilite par la suite la rédaction d'un mode d'emploi ou d'une règle de jeu. Avant de faire rédiger une recette de cuisine aux élèves, on peut leur demander d'en formuler une oralement. Aussi, les élèves peuvent saisir au fur et à mesure les caractéristiques du genre ; on

peut anticiper sur la rédaction de la recette, l'organisation de ses contenus, la présentation des étapes de son déroulement, le travail du champ lexical (les verbes qui décrivent les actions à poser, par exemple). En plus de les aider à anticiper le texte qu'ils ont à écrire, cet exercice peut aussi stimuler leur imagination et ainsi leur donner l'inspiration nécessaire à l'écriture. Enfin, l'élève apprend également à passer d'une parole informelle, spontanée, à une parole publique formelle.

Les raisons qui fondent l'établissement de ce rapport distancié, la compréhension des mécanismes de passage d'une parole informelle à une parole formelle importent en didactique. L'apparition des genres seconds chez l'enfant n'est pas le point d'aboutissement, mais le point de départ d'un long processus de restructuration, qui, à terme, va produire une révolution de ses capacités langagières (Schneuwly, 1994).

2. Le genre comme « méga-outil » didactique

Suivant le paradigme vygostkien, nous abordons le genre comme un *méga-outil didactique* (Schneuwly, 1994 ; Dolz, Moro & Pollo, 2001). Par *outil*, nous référons au moyen culturel que se donne l'homme pour transformer la nature, la transformation et la maîtrise des processus psychiques nécessitant des outils mentaux. Le développement humain se comprend ainsi comme une adaptation artificielle, médiatisée par des outils psy-chiques, transformant fondamentalement les capacités psychiques. Ces capacités existent d'abord sous forme excentrée, dans les produits de la société humaine, mais leur appropriation demande qu'elles soient investies de significations (Dolz *et al.*, 2001).

L'articulation entre les outils et le développement se fait par des médiations éducatives. Aussi, par *outil didactique*, nous entendons, à l'instar de Plane et Schneuwly (2001), tout artéfact introduit dans la classe de français servant l'enseignement-apprentissage des notions et capacités mis au service d'un enseignement ou d'un apprentissage particulier.

Dans cette perspective, le genre est un outil pour agir dans des situations langagières ; ses potentialités développementales s'actualisent et s'approprient dans l'usage. Son caractère matriciel et productif d'activités et d'action en fait même un *méga-outil* (Dolz *et al.*, 2001). Le genre est un *outil culturel*, puisqu'il sert de médiateur dans les interactions individus-objets. Le genre est un *outil didactique*, car il agit comme moyen d'articulation entre les pratiques sociales et les objets scolaires. Outil d'enseignement, le genre fixe des significations sociales complexes concernant les activités langagières. Il oriente la réalisation de l'action langagière, tant du point de vue des contenus, qui lui sont afférents et qui sont dicibles par lui, que du point de vue de la structure communicationnelle et des configurations d'unités linguistiques auxquelles il donne lieu (sa textualisation). Il apporte un éclairage nouveau sur l'objet enseigné et conduit l'enseignant à modifier sa façon de se représenter la production textuelle et son enseignement (Wirthner, 2006). Enfin, en tant *qu'outil d'apprentissage*, le genre permet à l'apprenant d'avoir accès à certaines significations qui, si elles sont intériorisées, contribuent à accroître ses capacités langagières.

3. Le genre comme « facilitateur » de l'enseignement de la production textuelle

Dans le cadre de l'enseignement de la production textuelle, trois arguments peuvent être invoqués pour justifier une entrée par genres textuels. Tout d'abord, devant la diversité et l'hétérogénéité des textes, le travail de regroupement facilite le déploiement de contenus d'enseignement. Les genres peuvent être regroupés en fonction de certaines régularités linguistiques et des transferts qu'ils autorisent. Nous utilisons trois critères de regroupement : les finalités sociales auxquelles les genres correspondent, les typologies qu'ils reprennent des plans d'études et des manuels, les capacités langagières impliquées.

Tableau 1 : Regroupement des genres

Domaines sociaux de communication	Capacités langagières dominantes	Exemples de genres oraux et écrits
-----------------------------------	----------------------------------	------------------------------------

Culture littéraire fictionnelle	Narrer Création d'un univers de fiction	Conte merveilleux, fable, légende, récit d'aventures, récit de science-fiction, récit d'énigme, nouvelle fantastique, conte parodié
Documentation et mémorisation d'actions humaines	Relater Restitution d'évènements situés dans le temps	Récit de vie, récit de voyage, témoignage, curriculum vitae, fait divers, reportage, chronique sportive, esquisse biographique
Discussion de problèmes sociaux controversés	Argumenter Etayage, réfutation et négociation de prises de position	Texte d'opinion, dialogue argumentatif, lettre de lecteur, lettre de réclamation, délibération informelle, débat régulé, plaidoirie, réquisitoire
Transmission et construction de savoirs	Exposer Présentation textuelle de différentes formes des savoirs	Conférence, article encyclopédique, interview d'expert, prise de notes, résumé de textes « expositifs » ou explicatifs, rapport de sciences, compte rendu d'expérience
Instructions et prescriptions	Décrire des actions Réglage mutuel des comportements	Notice de montage, recette, règlement, règle de jeu, mode d'emploi, consigne

Comme ce regroupement met l'accent sur les caractéristiques communes de plusieurs genres, il permet l'économie du travail de certaines composantes au cours de l'enseignement. Par exemple, le travail sur les caractéristiques communes des textes narratifs aidera à mettre en évidence les particularités d'un genre comme le portrait. Au moment d'aborder ce genre, on peut s'attendre à ce que certains transferts s'effectuent par rapport aux genres narratifs de fiction abordés précédemment. Le travail sur la diversité suppose l'adoption d'une perspective différentielle et comparative, axée sur les apprentissages spécifiques et contrastés de chaque genre.

Le deuxième avantage concerne les possibilités de travailler des pratiques sociales. L'analyse de l'usage des genres constitue un référent pour évaluer la pertinence, l'adaptation et l'efficacité communicative des textes.

Le troisième avantage renvoie aux aspects associés aux représentations « génériques » collectives véhiculées par l'usage du genre. Si on nous parle d'un conte, nous sommes en mesure de nous représenter presque immédiatement la situation dans laquelle ce texte est produit et ses caractéristiques matérielles et linguistiques. Les genres sont nommés, identifiés et catégorisés par les usages. Travailler à partir des représentations sociales facilite le « sens » des apprentissages. La représentation du genre fixe l'horizon d'attente pour le producteur et pour le récepteur, elle permet d'intérioriser des critères de réussite. Le genre oriente non seulement les activités et les stratégies de lecture et d'écriture de l'apprenant, mais permet le développement de stratégies d'intervention organisée en fonction des connaissances

existantes sur les stratégies utilisées par les lecteurs et les scripteurs débutants. Aussi, le genre détermine les dimensions à enseigner : les contraintes de la situation, les plans textuels, les unités linguistiques caractéristiques, les unités de sens, etc. L'élaboration d'un modèle didactique du genre (Dolz & Schneuwly, 1998) suppose l'identification des dimensions enseignables qui peuvent générer des activités et des séquences d'enseignement. La définition de ces dimensions de manière précise facilite les possibilités de son enseignement. Dès que les objets d'enseignement sont décrits et explicités, l'entrée dans l'enseignement se voit facilitée. Ce modèle didactique se conçoit également comme une matrice qui intègre les nouveaux textes

à des préconstruits existants. Le travail scolaire à partir du genre se conçoit de manière dynamique en intégrant les contraintes et les libertés qui y sont liées dans la production de nouveaux textes. Les contours mouvants et malléables du genre sont ainsi susceptibles de mieux placer la créativité et l'autonomie des

apprenants.

4. Le modèle didactique du genre textuel

Un outil fondamental a été élaboré et conceptualisé afin d'organiser l'enseignement de la production textuelle par les genres : le *modèle didactique des genres* (de Pietro & Dolz, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; de Pietro & Schneuwly, 2003). Il s'agit d'une formalisation des composantes enseignables des genres oraux et écrits pour l'enseignement. Un *modèle didactique* désigne la description provisoire des principales caractéristiques d'un genre textuel en vue de son enseignement.

Le modèle didactique du genre est une élaboration en ingénierie didactique qui explicite les dimensions suivantes :

les savoirs de référence à mobiliser pour travailler

les genres ;

la description des différentes composantes textuelles spécifiques ;

les capacités langagières qui concernent l'élève.

Les modèles didactiques du genre cherchent à orienter les pratiques d'enseignement. Aussi, la description des caractéristiques du genre doit toujours présenter un caractère opérationnel. Un modèle didactique s'élabore de manière interactive en fonction de mises à l'épreuve successives, mais toujours en fonction des trois critères de validité didactique suivants :

un critère de légitimité, qui suppose des ressources et des savoirs *valides*, soit en raison de leur statut académique, soit par le fait qu'ils sont considérés comme légitimes par des experts du domaine ;

un critère de pertinence, qui mesure l'adéquation des ressources et des savoirs choisis en fonction des finalités et des objectifs scolaires ;

un critère de solidarisation, qui assure la cohérence de l'ensemble des ressources convoquées. De ce point de vue, les savoirs du modèle didactique se présentent comme un tout et prennent un sens nouveau dans le cadre de l'enseignement-apprentissage.

Le schéma suivant synthétise, sans préciser les dimensions linguistiques, les principales composantes du modèle didactique du genre textuel.

Figure 3 : Le modèle didactique du genre

* MERGEFORMAT

Le *modèle didactique* du genre présente idéalement l'ensemble des ressources qui pourraient être transformées en contenus potentiels d'enseignement et mobilisées dans les activités scolaires. Il permet plusieurs réalisations, ce qui permet de le considérer comme la base de données d'une démarche générative pour la construction d'un ensemble de séquences didactiques. Ce concept sera défini dans le chapitre V.

CHAPITRE IV

LA DÉMARCHE D'ANALYSE

Ecrire un texte, nous l'avons vu dans les chapitres précédents, c'est chercher à communiquer en produisant du sens. En l'occurrence, il s'agit d'une activité complexe qui met en œuvre une série d'opérations langagières allant de la contextualisation à la textualisation (Fayol & Schneuwly, 1987), et fait de surcroît appel à des dimensions psychologiques et sociales (Reuter, 1996) qui dépassent le cadre linguistique. Cette

complexité multiplie les écueils sur le chemin de l'apprenant scripteur. En effet, de nombreuses études (Lahire, 1993 ; Perrenoud, 1997) montrent que les écrits des élèves sont souvent très peu structurés et posent de nombreux problèmes à différents niveaux. Une fois ces problèmes d'écriture identifiés, une tâche de sélection de ceux qui méritent un traitement didactique s'impose. Celle-ci est relativement complexe.

L'âge et le parcours des apprenants, les attentes scolaires aux différents niveaux de scolarisation, la situation de travail mise

en place et le moment de l'apprentissage jouent un rôle important. Comment faut-il faire pour analyser les productions écrites des élèves et pour sélectionner ensuite les dimensions à privilégier dans le travail scolaire ?

Nous avons choisi de nous focaliser sur l'analyse de quelques textes d'élèves du primaire et du cycle d'orientation signalés comme étant en difficulté par leurs enseignants. Dans ce chapitre, nous voulons proposer une démarche d'analyse de textes qui se détaille par les caractéristiques suivantes :

en fonction des objectifs d'apprentissage, elle

 passe par l'analyse des principales composantes

 textuelles en vue d'une meilleure évaluation de ces textes ;

elle exploite les indices contenus dans ces productions d'apprenants scripteurs permettant une meilleure interprétation des sources d'erreurs ;

elle propose une trame pour élaborer des grilles d'évaluation des textes d'élèves adaptées aux genres textuels à produire par les élèves et permettant l'identification des principaux problèmes d'écriture observés ;

elle suggère des pistes de travail en vue d'aider les élèves concernés à faire des constats sur leurs productions, donc à les rendre aptes à faire de leur texte un objet de travail dont la finalité serait sa réécriture.

1. Prise en compte des objectifs prioritaires

Dans cette partie, nous présentons des principes sur lesquels repose notre démarche d'analyse de textes d'apprenants scripteurs pour l'ensemble de la scolarité obligatoire : la prise en compte de la *progression curriculaire* ; la *reconstruction de la consigne* et l'usage d'une *grille d'évaluation pour repérer les erreurs*.

L'apprentissage de l'écriture se situe dans le temps et la durée. Pour l'aborder, il faut prévoir des lignes de force cohérentes du début à la fin de l'école obligatoire. Ces lignes de force servent de repères pour assurer la continuité du travail des enseignants. Notre vision de la progression est une vision en spirale,

présentant des continuités et des ruptures. Chaque genre textuel travaillé ne l'est jamais de manière définitive. A chaque cycle, les mêmes genres peuvent être repris ; les contenus de l'étape précédente sont alors traités à un degré d'exigence plus grand. Par exemple, les capacités langagières attendues lors de la production d'un texte

expositif sur les animaux ne sont pas les mêmes au

début et à la fin de l'école primaire. Les mêmes

composantes peuvent être reprises et progressivement complexifiées en vue d'une consolidation. Les tâches pour chaque genre sont de plus en plus ambitieuses. Insister sur la continuité ne signifie pas que les objectifs soient les mêmes : au début d'un nouveau cycle, ceux-ci peuvent être reformulés pour pousser les apprentis-

sages plus loin, de manière à élargir, à réorganiser et à

transformer les acquis précédents. L'introduction de nouvelles exigences en rupture avec les apprentissages précédents exige de la part de l'enseignant une bonne connaissance des attentes et des dispositions prévues par l'école. Elle lui demande également de faire preuve

de finesse quant à l'analyse des capacités et des difficultés des apprenants. Saisir les lieux de tension et les obstacles constitue une condition pour établir les

priorités. Ces ruptures stimulent les nouveaux appren-tissages.

La prise en compte des objectifs d'apprentissage

est une nécessité absolue afin de déterminer le seuil de réussite des élèves. Le curriculum fournit une vision d'ensemble de l'école obligatoire. Il anticipe les obstacles les plus caractéristiques de chaque cycle et les étapes à franchir. Cependant, détailler l'ensemble du Plan d'études romand n'est pas tâche facile. En effet,

une telle entreprise exigerait de produire un important dossier sur les contenus d'enseignement avec les objectifs spécifiques de chaque degré. Une tentative

d'en faire une présentation exhaustive et détaillée

dépasserait de loin le cadre de ce *Carnet*. Nous nous limiterons donc à une présentation synthétique

des grandes lignes de la progression inspirées du

PER.

A l'école enfantine (1^{re} et 2^e), l'élève s'initie à l'écriture et au monde de l'écrit. Ce travail prend en considération le développement de l'expression orale, la distinction entre oral et écrit, le passage de l'idiolecte familial à la langue commune de l'école et la découverte progressive de l'ordre scriptural du français. L'enfant commence à imiter l'écriture. Il découvre le geste graphique, l'espace de la page, les fonctions de l'écrit.

Il attribue des significations aux traces graphiques. L'écriture émergente ou approchée ainsi que la technique de la dictée à l'adulte servent les premières approximations de production de textes. Nous l'avons dit, à ce stade, la prise en considération des hypothèses des élèves sur les textes et sur les dimensions pragmatiques, sémantiques et alphabétiques est fondamentale pour organiser l'enseignement.

Au premier cycle de l'école primaire (3^e et 4^e Harnos), à l'occasion de la production de textes divers, l'élève s'approprie le système de l'écrit. A l'aide de l'adulte, la production précoce de textes est une pratique pour éprouver les contraintes de la langue et les conventions des genres textuels. S'appuyant sur des supports visuels et des modèles de genres, l'élève apprend à moduler et à organiser des textes brefs en fonction du destinataire et, dans ce cadre, il structure les principales correspondances phonogrammiques, la segmentation des mots et les premières procédures orthographiques. Sur le plan graphique, ce cycle est consacré à consolider l'écriture cursive.

Au deuxième cycle de l'école primaire (5^e et 6^e Harnos), la production écrite évolue vers la diversification des genres textuels. L'exigence d'autonomie dans la pratique d'écriture est accrue. Une adaptation aux conventions du genre textuel et aux contraintes de la situation de communication est attendue. L'élève commence à être attentif à la cohérence, la cohésion et la connexion de son texte grâce à l'utilisation d'organismes textuels adéquats, de reprises ana-phoriques, d'indices temporels et de signes de ponc-

tuation. Les apprentissages du cycle précédent à propos du code (correspondances phonogrammiques et segmentation de mots) doivent être disponibles et stabilisés. Dans le cadre de la production écrite, l'élève s'initie aux procédures de relecture, de révision et d'autocorrection. Les faits de langue entrent en considération dans la construction de phrases gram-maticales.

Au cours des deux derniers degrés de l'école primaire (7^e et 8^e Harnos), l'entraînement de l'expression écrite devrait amener l'élève à rédiger de manière pleine, autonome et complète des textes de genres variés, notamment des textes au service de la vie sociale et des apprentissages scolaires. Les attentes à la fin de l'école primaire visent surtout une langue écrite correcte et une orthographe lexicale et morphosyntaxique assurée dans les limites de cet âge et en fonction du travail accompli en grammaire. Les productions attendues restent proches des modèles et des supports travaillés en classe, mais on encourage les élèves à s'en écarter davantage.

Au cycle d'orientation (secondaire I), la progression est envisagée selon des attentes relatives aux différentes composantes de chaque genre textuel (robinsonnades, récits de vie, récit historique, énigme policière, nouvelles fantastiques, article encyclopédique, texte documentaire, chanson, saynète, point de vue, lettre de motivation, etc.). Ces exigences peuvent être précisées à chacun des degrés. A titre d'exemple, nous présenterons la progression pour les textes argumentatifs dans le chapitre VII. Tout au long du secondaire, les stratégies d'écriture se précisent et se diversifient et les aspects stylistiques sont davantage pris en considération dans la révision et la réécriture des textes.

2. Reconstruire la consigne

Le point de départ de l'analyse des productions écrites consiste à reconstruire la consigne de production de manière à identifier les principaux éléments de la tâche proposée aux élèves. Saisir la situation scolaire dans laquelle est placé l'élève est fondamental pour analyser sa production. Quelle est la tâche proposée par l'enseignement ? S'agit-il d'une production complète ou partielle, d'un premier jet ou d'une production révisée et corrigée ? Dans quel projet d'écriture ou d'apprentissage scolaire l'élève a-t-il été placé ? Quelles sont les activités préalables réalisées ? Quelle est la forme de travail proposée (individuelle, collective, en petit groupe, etc.) ? Quels sont les supports pour le travail ? Quelles sont les aides fournies par l'enseignant ?

Tableau 2 : Démarche pour reconstruire la situation de production à partir de la lecture du texte de l'élève

1. Formuler des hypothèses sur la consigne de production.
2. Examiner la tâche d'écriture, Est-ce : Une production complète ou partielle ? Un premier jet ou un écrit révisé ? Une écriture individuelle ou collective, sous forme de dictée à l'adulte ? Quelle est la forme sociale du travail (groupe classe, en petit groupe, duo, individuel) ?
3. Formuler des hypothèses sur la préparation préalable (documentation, activités, etc.).
4. Repérer les aides et supports (notes, aide-mémoire, mots au tableau noir, échanges, modèles de texte, extraits, etc.)
5. Formuler des hypothèses sur le genre textuel et la situation de communication explicitement fixée dans la consigne.

Pour la cinquième rubrique de la démarche, notre reconstruction de la consigne de production va s'appuyer sur les éléments ci-après :

les indices textuels permettant d'identifier le genre ;
le contenu (les indices sémantiques) permettant d'identifier le but visé ;
les indices d'adaptation à une éventuelle situation de communication (lieu de production, destinataire) ;
l'âge du scripteur (ou son degré d'étude) permettant d'adapter la consigne aux attentes pédagogiques.

3. Repérer les erreurs à l'aide de grilles d'évaluation

Une fois la consigne reconstruite, il est important de se donner les moyens de réaliser l'évaluation didactique des erreurs des apprenants scripteurs. L'élaboration d'une grille d'analyse s'avère un choix judicieux. En effet, une meilleure analyse des productions textuelles, suppose, en amont, l'élaboration d'une grille *critériée* qui dégage les principales caractéristiques des genres textuels (en conformité avec les objectifs pédagogiques), et tient également compte de la situation de production (Dolz, Mabillard & Tobola-Couchepin, 2008). Dans cette optique, les catégories peuvent être dégagées :

l'interprétation de la consigne, représentation du modèle du genre textuel mobilisé ;
l'adaptation à la situation de communication ;
le respect de la structure conventionnelle du genre ;
la planification et l'organisation en parties ;
l'emploi des unités linguistiques pertinentes et la mise en texte.

Ces catégories sont à compléter par des éléments transversaux liés à la grammaire, à l'orthographe, puis au lexique (vocabulaire). L'analyse des productions écrites sur la base des catégories susmentionnées devrait conduire vers une dernière opération qui consiste en la révision du texte, comme nous pouvons le voir au tableau 3.

Tableau 3 : Trame pour la construction de grilles d'analyse en fonction des composantes

Items pour construire la grille d'évaluation	Observation analyses des énonciateurs	
1. Représentation générale du texte Pertinence par rapport à la consigne Cohérence de l'ensemble du texte Conformité au genre textuel de référence		
2. Contenus thématiques Objet précis du texte Pertinence des informations Progression entre les informations connues et nouvelles		
3. Adaptation à la situation de communication Énonciateur Destinataire But Enjeux de la situation		
4. Planification Parties du texte Articulation entre les parties Pertinence par rapport au plan conventionnel d'un genre		
5. Mise en texte Connexion/segmentation : organisateurs textuels et signes de ponctuation Prises en charge énonciatives (déictiques personnels, modalisations) Cohésion nominale (reprises anaphoriques) Cohésion verbale (emploi des temps verbaux) Formules expressives selon le genre		

L'analyse des erreurs morphosyntaxiques, lexicales et orthographiques exigerait des outils et des indicateurs plus précis, qu'il nous est impossible de développer en totalité dans le cadre de cet ouvrage. L'approche proposée consiste à regrouper les différentes erreurs contenues dans le même texte selon les dimensions ci-dessus. C'est à partir de ce regroupement que nous allons déterminer les principaux axes de travail en vue de la révision de ces productions écrites, en fonction du type de progression prévu par les plans d'étude.

Figure 4 : Le texte de Gianni (5 : 2)

En ce qui concerne l'écriture émergente ou approchée des plus jeunes élèves de l'école élémentaire (Ferreiro, 2000 ; David & Morin, 2008), la grille devrait permettre d'analyser les aspects associés à la maîtrise progressive du code pour un texte comme celui de Gianni (figure 4). Il est important d'accompagner cette analyse d'une série de questions adressées aux élèves pour dégager leurs hypothèses à propos du système de l'écrit.

Tableau 4 : Grille d'observation des stratégies d'écriture d'élèves en phase d'apprentissage

0. Dessin	
1. Écriture indifférenciée Utilisation des signes différents du dessin, inintelligibles (pseudolettres). Début d'orientation de la direction de l'écriture et de sa segmentation.	
2. Écriture différenciée 2.1 Utilisation de traces discontinues ou de pseudolettres en les reliant avec un mot, en visant une signification. 2.2 Combinaison de lettres de l'alphabet de façon aléatoire : variété et nombre minimal de lettres proches des mots de la langue.	

3. Ecriture logographique Mémorisation de mots, en recourant aux lettres et aux séquences.	
4. Ecriture à dominante syllabique 4.1 Utilisation d'une lettre pour chaque syllabe, sans rapport avec sa valeur sonore réelle. 4.2 Utilisation d'une lettre pour chaque syllabe, en rapport avec sa valeur sonore.	
5. Ecriture à dominante phonétique Correspondances entre les sons et les lettres. <i>L'élève écrit au son.</i>	
6. Ecriture alphabétique Connaissance de l'alphabet. L'élève sait que les correspondances phonogrammiques ne sont pas toujours univoques. Il s'éloigne progressivement du code oral.	
7. Ecriture orthographique Connaissance progressive des conventions du plurisystème orthographique (lexique, morphologie, syntaxe, étymologie).	

Les différentes stratégies relevées dans le tableau 4 peuvent coexister dans la production d'un texte comme celui de Gianni. Il ne s'agit pas d'étapes successives, mais des procédures auxquelles l'élève peut faire appel simultanément dans un texte. Si Gianni distingue bien l'écriture du dessin, il combine la stratégie logo-graphique (S.O.S.) avec d'autres stratégies, en attribuant des valeurs sonores à l'écrit (mots, syllabes, graphèmes). Pour mieux connaître celles-ci, il faudrait observer Gianni en train d'écrire et réaliser des activités méta-graphiques avec lui (Peux-tu relire cet extrait ? Qu'as-tu voulu écrire ici ? Quelle est cette lettre ?).

Une fois l'analyse réalisée sur la base des critères ainsi définis, l'étape suivante consiste à hiérarchiser les erreurs en fonction de l'âge et de la progression de l'enseignement-apprentissage. Des pistes d'intervention adaptées à l'élève et à sa classe peuvent ensuite être mises en place. Le chapitre suivant traite d'ailleurs de la conception et de l'élaboration des dispositifs d'enseignement.

CHAPITRE V

LES DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT

1. La révision du texte et sa réécriture

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, la grille critériée est élaborée dans la perspective de réaliser l'évaluation didactique des erreurs contenues dans les productions des apprenants scripteurs. Il s'agit donc ici de voir si l'erreur est systématique, ou s'il y a contradiction entre deux réalisations de l'élève qui montrent les possibilités en vue de dégager des axes de travail complémentaires tenant compte des objectifs d'apprentis-sage. Toute cette opération constitue ce que nous appellerons ici la phase de préparation, en vue d'un retour sur le texte de l'élève (Fabre-Cols, 2002). Elle peut être considérée comme une évaluation formative située avant l'enseignement. L'enseignant se donne les moyens de mieux connaître les capacités et les lacunes de l'apprenant pour mieux guider ses interventions. L'élève est également impliqué. Par exemple, à l'occasion de l'écriture d'un genre encore inconnu comme la rédaction d'une lettre argumentative destinée à la rubrique « Courrier du lecteur » d'un journal local, les élèves peuvent être invités à apprécier leur propre texte ou celui d'un camarade. Les différents points de vue peuvent faire l'objet d'un débat collectif. Les questions de l'enseignant s'orientent vers les composantes du texte qui posent problème. Ce retour qui vise à cerner les acquis et les difficultés des apprenants lors d'une première production peut se faire sur la base de différents types de dispositifs :

- la *lecture collective* de la production écrite et la *discussion en groupe* des acquis et des difficultés ;
- la relecture et la *révision en sous-groupes* à partir des questions de l'enseignant ;
- la révision et la réécriture à l'aide d'un texte du même genre comme *modèle de référence* ;
- l'*aide-mémoire* présentant un rappel des principales dimensions à prendre en considération lors de la révision et de la réécriture ;
- les *démarches d'autocorrection* ;
- la *révision croisée* réalisée par des pairs ou dans le cadre d'un travail en collaboration (cercles d'écriture).

Ce type de travail, qui n'exige pas une instrumentation sophistiquée, est fondamental pour prendre des décisions concernant la différenciation. D'une part, l'enseignant vérifie les possibilités des apprenants d'entrer en matière sur les composantes qui posent problème afin d'établir les besoins du groupe. D'autre part, il peut identifier les besoins particuliers des élèves en difficulté.

Le retour sur le texte peut aussi être réalisé durant les phases d'écriture. Les procédures d'observation et d'accompagnement de l'enseignant à ce niveau sont multiples. L'élève peut alors consigner des notes ou rédiger des constats. Le travail sur ces brouillons successifs nous apparaît de très grande importance et d'un intérêt immense. « Ecrire c'est réécrire », rappelons-le, l'enseignement de l'écriture exige la prise en considération des écrits intermédiaires. L'identification des erreurs pour apporter des améliorations et la réécriture de passages précis constituent les deux principales procédures d'auto-évaluation.

2. Les activités scolaires, dispositifs et séquences didactiques

Travailler la production textuelle exige de prendre systématiquement en considération les situations de communication, d'où la nécessité d'appréhender le texte comme unité. Pourtant, toutes les activités scolaires pour améliorer l'écriture n'impliquent pas le texte dans sa totalité. Pour aider l'élève à dépasser un blocage, il convient très souvent de travailler de manière intégrée, quoique parfois une activité scolaire ponctuelle décrochée aide à prendre conscience de la difficulté et à trouver les mécanismes pour dépasser les obstacles. Trois types d'activités scolaires peuvent être envisagés pour traiter les difficultés relatives à l'écriture et à la production textuelle :

- les tâches de production d'un texte impliquant une situation de communication clairement définie. Ces activités à partir de situations de communication authentiques ou simulées prennent en considération l'ensemble des composantes du texte ;
- les tâches d'écriture ou de révision d'un texte en vue de la résolution d'un problème (transformer un texte en fonction d'un but, corriger un texte en fonction d'un problème observé, etc.). On se concentre alors sur une ou plusieurs composantes du texte ;
- les tâches qui isolent un problème d'écriture et proposent des exercices de découverte, de systématisation, de consolidation ou d'automatisation d'un aspect ponctuel du texte. Par exemple, les exercices pour appliquer une règle orthographique, pour diversifier les organisateurs textuels ou pour compléter un texte lacunaire où les verbes ne sont pas conjugués.

Les activités scolaires sur l'expression écrite s'insèrent dans des dispositifs variés (Lamailloux, Arnaud & Jeannard, 1993 ; Laverrière, Santucci & Simonet, 2004). Pour les exercices centrés sur un problème d'écriture, nous retenons six types de dispositifs :

- Textes lacunaires* : le support de ce dispositif est un texte à trous centré sur un problème d'écriture ou sur une catégorie d'erreurs. La tâche consiste à retrouver les mots manquants et à compléter le texte. Une liste de pistes potentielles fournie par l'enseignant peut constituer une aide pour dépasser la difficulté ;
- Questions à choix multiples* : questions avec plusieurs propositions de réponse dont une seule en principe est juste ;
- Mises en relation* : le support présente généralement des éléments de catégories différentes à relier à travers des flèches ou des liens graphiques en fonction d'une logique donnée en consigne ;
- Puzzles* : le support présente des extraits d'un texte en désordre qu'il faut réorganiser en fonction de la consigne. Il convient particulièrement bien pour découvrir l'organisation d'un texte ou pour traiter des problèmes de cohésion et de cohérence ;
- Matrices textuelles* : il s'agit d'une série de supports impliquant des grilles ou canevas à exploiter en vue d'orienter la réalisation d'une tâche d'écriture ;
- Reformulation, réécriture* : la tâche consiste à dire autrement et à modifier selon une contrainte particulière des phrases, des extraits de textes ou des textes complets. Ces dispositifs conviennent particulièrement pour adapter et diversifier l'expression.

Quatre aspects nous semblent importants à retenir dans la fabrication d'un dispositif d'enseignement sur la production écrite :

- le choix d'une tâche adéquate pour permettre le dépassement d'un obstacle d'écriture ou l'amélioration d'un dysfonctionnement dans la production textuelle ;
- la formulation du libellé de la consigne de manière à rendre la tâche intelligible par les élèves d'un cycle scolaire ;
- le choix d'un support motivant et adéquat au problème à résoudre (textes, feuilles d'exercices, aides, modèles, etc.) ;
- l'élaboration d'outils d'aide et d'une démarche en étapes de manière à faciliter le progrès dans l'apprentissage.

Les dispositifs présentés jusqu'ici permettent une focalisation sur un problème d'écriture. Ils conviennent pour découvrir un mécanisme de textualisation, systématiser ou automatiser une stratégie d'écriture. Cependant, ils présentent des risques. Le premier est lié au caractère décroché des activités. Le deuxième est associé au caractère fractionné et décomposé des activités d'écriture. L'exercice sur une seule composante n'assure pas nécessairement une coordination avec l'ensemble des dimensions à prendre en considération. Par exemple, un exercice lacunaire sur l'emploi des temps verbaux ne donne pas accès à l'ensemble des contraintes du cotexte pour effectuer un choix pertinent. Enfin, l'activité isolée a tendance à décontextualiser les pratiques de production textuelle. De ce point de vue, ce type d'activités gagne à être réalisé en alternance avec d'autres types d'activités portant sur une pratique communicative et permettant l'articulation des différentes composantes d'un genre textuel.

Contrairement aux dispositifs précédents, le *travail en projet* implique systématiquement une prise en considération des situations de communication. Qu'il s'agisse d'un projet de communication authentique (rédiger une invitation pour une fête), d'un projet scolaire (création d'un recueil de récits d'aventures ou fabrication de fiches de sciences pour les autres élèves de la classe) ou d'un projet d'apprentissage

(transformation du protocole d'une expérience en chimie en texte explicatif), ces dispositifs englobent les paramètres contextuels.

Les aspects suivants sont travaillés :

l'analyse des enjeux des situations ;

l'adaptation au destinataire ;

l'expression écrite comme prise de risques ;

la documentation, le recueil des informations, l'élaboration et l'organisation des idées ;

la prise en considération de l'ensemble des conventions d'un genre.

Le dispositif des *séquences didactiques* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) présente l'intérêt, d'une part, d'être centré sur une situation de communication et sur les conventions d'un genre particulier et, d'autre part, d'organiser et d'articuler différentes activités scolaires en vue de dépasser les difficultés des apprenants. Il propose un mode d'organisation des activités qui rassemble des contenus divers autour des principaux problèmes d'écriture observés lors d'une production initiale. Chaque séquence propose une série d'ateliers de travail en fonction de l'obstacle sélectionné, ce caractère modulaire permet la différenciation entre les groupes d'élèves et à l'intérieur d'un même groupe. Sur un ensemble de plusieurs séances, chaque séquence didactique alterne des activités liées aux situations de communication et des activités spécifiques pour exercer les mécanismes de textualisation nouveaux ou non maîtrisés, mais toujours dans le cadre d'un projet communicatif.

CHAPITRE VI

LES TEXTES NARRATIFS

De la lecture d'un récit de vie ou de science-fiction à l'écriture d'une nouvelle fantastique ou d'un fait divers, l'école aborde une grande variété de textes narratifs. Ceux-ci peuvent poursuivre des buts aussi différents qu'informer ou distraire, témoigner, faire réfléchir ou émouvoir. En situation scolaire, une telle variété représente un défi : comment organiser l'enseignement de textes qui, bien qu'ayant en commun le fait d'être narratifs, n'en demeurent pas moins différents à bien des égards ? Lorsque l'on demande à un élève de produire un texte narratif, il apparaît évidemment important de connaître, au préalable, quels savoirs ou procédures particuliers pourront lui être utiles. Ce sont en effet des activités relativement différentes que de produire une forme de conte merveilleux comme Antonin (10 ; 2) ou un texte relevant du récit d'expérience vécue, comme celui d'Emilie (13 ; 5) (cf. figures 5 et 6).

Figure 5 : Le texte d'Antonin

Dans la production d'Antonin comme dans celle d'Emilie, séquences narratives et séquences dialoguées sont en alternance. On aurait aussi pu voir apparaître, dans chacun de ces textes, des séquences descriptives portant sur les lieux où se déroulent les récits, ou sur des aspects physiques ou psychologiques des personnages.

Figure 6 : Le texte d'Emilie

Les deux textes ont en commun de viser principalement la narration d'évènements. Le conte merveilleux est ancré dans un monde imaginaire où les lois régissant le réel n'ont que partiellement cours (les personnages de la coccinelle et de l'hippopotame sont dotés de la parole et collaborent contre un chasseur/sorcier). Les évènements du récit d'expérience vécue, en revanche, sont supposés être aussi attestés que l'existence des personnes qui les vivent. Par ailleurs, le conte se raconte à la troisième personne : le scripteur (l'auteur du texte) n'y apparaît généralement pas en tant que narrateur (l'instance qui raconte l'histoire) ni en tant que personnage. Pour sa part, le récit de vie implique forcément cette triple casquette : prenant la plume, Emilie est l'auteure, la narratrice et le personnage principal du récit des évènements qu'elle a vécus. Ces particularités du conte et du récit de vie devraient faire l'objet d'un enseignement aussitôt de tels genres de textes découverts en classe (ce qui impliquera spécifiquement, par exemple, d'apprendre à écrire un récit à la troisième personne du singulier, ou à la première).

A l'exemple du conte d'Antonin, il est possible de retrouver dans de nombreux récits un *schéma actanciel* et un *schéma narratif*. Le schéma actanciel met en évidence le cadre de l'action d'un personnage principal (ici une coccinelle), aidé par un ou plusieurs « adjuvants » (l'hippopotame) et empêché par de possibles « opposants » (le chasseur/sorcier) au cours d'une « quête » (traverser une rivière). Le schéma narratif sert à décrire la logique présidant à la succession des évènements. Une *situation initiale* (une coccinelle et un hippopotame décident de collaborer pour traverser une rivière) fait place à une ou plusieurs *complications* (la rencontre du chasseur qui s'avère être un sorcier leur interdisant le passage) entraînant une ou plusieurs *actions* (trouver une « sortie ») qui elles-mêmes mènent à la *résolution du problème* (emprunter la voie de « sortie » pour se retrouver sur l'herbe), le récit se terminant sur une *situation finale* (les deux « amis » sont sauvés et heureux).

Les schémas actanciel et narratif ne sont cependant rien d'autre que des représentations prototypiques des cadres de l'action et des successions d'évènements observables dans certains textes narratifs. Leur pertinence descriptive, évidente dans de nombreux cas, ne suffit cependant pas à les doter d'une valeur *prescriptive* : certains textes narratifs peuvent par exemple très bien se passer de personnages jouant le rôle d'adjuvants ou d'opposants (c'est d'ailleurs le cas dans le texte d'Emilie), voire se passer tout bonnement de personnage principal. De même, un récit peut parfaitement commencer *in medias res* (soit commencer en pleine action, en « sautant » l'étape de la situation initiale), tandis qu'une complication est susceptible de demeurer irrésolue ou absente.

En résumé, le schéma actanciel et le schéma narratif fonctionnent efficacement comme outils de description, voire comme des aides à la rédaction pour de nombreux textes. Leur respect exhaustif dans les productions

scolaires n'est en aucun cas nécessaire – et pas même souhaitable si l'on cherche à éviter que celles-ci n'apparaissent excessivement stéréotypées.

1. Narrer versus relater

Bien qu'une telle catégorisation repose davantage sur des différences référentielles que purement textuelles, il est possible et didactiquement utile de distinguer, parmi les genres textuels à dominance narrative, ceux qui *relatent* des évènements et ceux qui en *narrent*.

Nous conviendrons ainsi que *relater* vise à restituer des expériences vécues en convoquant un monde discursif non fictionnel (c'était le cas du texte d'Emilie), tandis que *narrer* revient à faire le récit d'évènements ne s'étant pas « réellement » déroulés, et donc à les inscrire dans un monde discursif fictionnel (comme dans le texte d'Antonin).

Cette catégorisation des textes narratifs ne saurait être perçue comme absolument étanche. Il importe de garder à l'esprit que les dispositifs de représentation de nombreux genres fictionnels reposent sur une forme

dérivée de prétention à la « réalité » : un roman policier aura d'autant plus de chance de retenir l'attention de ses lecteurs s'il les plonge dans une intrigue éminemment *plausible*. De même, il n'est pas rare de trouver des textes prétendument non fictionnels – les autobiographies de célébrités par exemple – prenant malgré leur vraisemblance certaines distances avec la véracité des événements qu'ils sont supposés relater.

Si la distinction entre les textes qui relatent et ceux qui narrent s'avère particulièrement pertinente d'un point de vue didactique, les contextes physiques et sociaux de production écrite impliqués par l'école peuvent brouiller quelque peu les cartes. Tout genre de texte décontextualisé des pratiques sociales de référence et recontextualisé en situation scolaire subit une forme de dédoublement. Ne relevant plus seulement d'un outil de la communication, mais devenant également objet d'enseignement et d'apprentissage, le genre de texte transposé à l'école installe les élèves et l'enseignant « (...) dans un espace du *faire comme si*, où le genre fonde une pratique langagière en partie fictive puisqu'elle est instaurée à des fins d'apprentissage. » (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 30). Ce phénomène sera observé à travers le texte dont nous allons, dans ce chapitre, proposer une analyse.

2. Analyse du texte de Sammy : identification du genre de texte

La production sur laquelle nous allons nous pencher est celle de Sammy (11 ans). Ne disposant pas des consignes données aux élèves, nous tenterons de reconstruire son contexte de production dans une logique inductive. Avant cela, il nous faut définir à priori à quel genre textuel s'apparente cette production, ce qui nous permettra ensuite de concevoir un modèle didactique pour guider notre démarche d'analyse.

Figure 7 : Le texte de Sammy

La mise en page particulièrement élaborée du texte de Sammy saute aux yeux, et s'avère riche en informations quant au genre de texte visé. Au niveau du paratexte, le double titre précise le lieu social de production (*la Tribune des Franchises*), la date de parution ainsi que l'évènement supposé être rapporté par l'article (une « explosion dangereuse »). Le regard se trouve immédiatement capté par l'illustration – simulation probable d'une photographie – qui représente un accident nocturne de circulation. Au-dessous de l'illustration, un bloc textuel relate des événements tragiques dont la portée n'est cependant que limitée. L'énonciation est impersonnelle, et temporellement située au jour de parution de l'article, ce dont témoigne le « Hier soir (...) » qui date les événements et renvoie implicitement le lecteur aux précisions du premier titre. Aucun destinataire spécifique n'apparaît dans cette production.

En recoupant les informations que nous fournissent la situation de communication, la mise en page, le paratexte, les contenus thématiques et l'organisation textuelle, nous pouvons en déduire que Sammy s'est attelé à la rédaction d'un article journalistique relevant du *fait divers*.

3. Reconstruction du contexte de production et de la consigne

Le texte de Sammy a probablement été réalisé en cours, ou à la fin d'une séquence d'enseignement. Les aspects relevés pour identifier le genre conduisent à supposer que des contenus d'enseignement portant sur la mise en page d'un fait divers, sur sa situation dans un journal, sur le but poursuivi par le genre ou sur ses contenus typiques ont été abordés en classe. Peut-être que certaines de ces composantes ont même fait partie des consignes ou conseils donnés aux élèves ? A moins qu'elles ne soient apparues dans un guide d'écriture mis à leur disposition ? Il est tout à fait probable que les élèves aient eu à reproduire un modèle de mise en page fourni par l'enseignant – modèle qui comprenait peut-être l'accroche de l'article, comme nous permet de le supposer ce « grièvement blessés » impliquant la maîtrise d'un vocabulaire recherché et l'accord d'un adjectif avec un sujet éloigné.

Si, pris séparément, le titre (« l'explosion dangereuse ») et le corps du texte (relatant un accident

tragique causé par un homme saoul) sont tous deux compatibles avec l'illustration, l'horizon d'attente suscité par l'intitulé n'est pas confirmé dans les lignes qui suivent. A la place d'une explosion, c'est bien une collision qui se trouve relatée. On peut ainsi en déduire, non sans précautions, que le texte aura été produit par Sammy à partir de son illustration (peut-être elle-même inspirée par l'accroche).

Les éléments venant d'être mis en évidence laissent à penser que les consignes de production ont dû être données étape par étape, peut-être même oralement. Il est difficile, en effet, d'imaginer une consigne d'une page détaillant la marche à suivre pour rédiger un fait divers sans étouffer toute motivation chez les élèves. Du coup, nous formulons l'hypothèse de consignes successives telles que :

« Nous allons écrire un fait divers comme s'il allait être publié dans un journal. Pour ce faire :

Recopiez les deux premières lignes de l'article à l'endroit correspondant et tirez à la règle des traits pour le titre et la suite du texte.

Dessinez dans le carré l'évènement dont pourrait parler l'article.

Après avoir précisé le nom du journal et la date de parution, trouvez un titre à votre article.

Relatez les évènements qui se sont déroulés. »

4. Modélisation didactique du genre de texte *fait divers*

La modélisation didactique du genre *fait divers* permet entre autres de nommer les différentes composantes génériques pouvant faire l'objet d'un enseignement. Parce qu'il s'agit d'une modélisation *didactique*, et non d'un modèle théorique exhaustif, nous ne retenons que les composantes susceptibles d'être enseignées dans le degré scolaire en question. Cette modélisation didactique nous permet de recomposer les différentes activités scolaires proposées en classe avant que le texte de Sammy ne soit rédigé, d'identifier les qualités aussi bien que les problèmes d'écriture, de hiérarchiser l'importance de ces derniers avant d'envisager une remédiation (différenciée ou non).

Les éléments apparaissant dans cette modélisation didactique n'ont pas tous le même statut. Certains devraient être obligatoirement respectés dans le genre *fait divers* (voir les éléments apparaissant en gras dans le tableau 5), tandis que d'autres s'avèrent facultatifs.

Tableau 5 : Modélisation didactique du fait divers

Situation de communication/base d'orientation	
Contexte référentiel de production	L'article relate un évènement extraordinaire ou concernant une personne hors du commun
	L'évènement est contemporain de sa rédaction et sera publié le lendemain
Paramètres de l'interaction sociale	Le lieu social de production est la rubrique faits divers d'un journal
	Les destinataires de l'article sont les lecteurs du journal
	L'énonciateur de l'article est un journaliste (respect d'exigences éthiques <i>versus</i> nécessité commerciale d'accrocher le lecteur)
	Le but de l'article peut être d'informer, de surprendre, de toucher, de divertir
Planification	

Organisation du texte	Présence du lieu social de production (journal) et de la date de parution
	Titre ; chapeau : qui, quoi, quand, où, comment, pourquoi (facultatif) ; illustration et sa légende (facultatifs)
	Développement dans lequel le temps de la succession réelle des événements relatés n'est pas forcément celui du récit (l'ordre suivant lequel ces événements sont relatés)
	Paragraphe Coda (facultatif)
Mise en texte	
Textualisation	Cohérence nominale et verbale
	Présence et pertinence de l'usage d'organiseurs textuels
Prise en charge énonciative	Neutralité énonciative (souhaitable) Verbes introducteurs de parole (facultatif)

5. Identification des problèmes d'écriture

De nombreux points positifs de la production de Sammy ayant déjà été mis en évidence, nous allons désormais nous servir de la modélisation didactique pour identifier les possibles problèmes d'écriture du texte. Les sous-dimensions génériques de la modélisation didactique nous servent de catégories d'analyse.

Sachant que l'évènement est contemporain de sa rédaction, le fait que le chauffard ait dû « faire de la prison pendant 20 ans » s'avère problématique au niveau de la planification globale du texte. Avec cette information, le texte rompt sa propre temporalité – les faits datent de la veille de parution – et, du même coup, le contrat de lecture (relater des événements) impliqué par le genre. Cette rupture du contrat de lecture connaît au moins un précédent dans la production de Sammy : dans une progression dramatique, les deux victimes sont dans un premier temps annoncées grièvement blessées puis finalement déclarées mortes.

Les hypothèses quant à la source de ce problème peuvent être nombreuses. Sammy a-t-il cherché à rendre son texte plus frappant en cours de rédaction ? S'est-il lui-même pris au jeu de *l'histoire* qu'il raconte ? Cela expliquerait peut-être qu'il lui ait fallu une fin de récit moralement acceptable avec la condamnation du chauffard. Il est également possible que l'effort cognitif important que demande la production d'un fait divers ait fait perdre de vue à Sammy la succession des événements qu'il projetait de relater. Quoi qu'il en soit, l'irruption de la fiction dans ce texte a probablement été facilitée par le fait que Sammy a dû *inventer* des événements tout en *faisant semblant* de les relater. C'est

là l'un des effets du contexte de production *double* : Sammy écrit dans le « *Journal des Franchises* », certes, mais aussi *à l'école*. Ce journal est imaginaire, puisqu'il fait partie du dispositif didactique mis pertinemment en place par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage d'un genre de texte. En demandant à Sammy de faire comme s'il était un journaliste, ce dispositif l'amène à feindre de relater, car il sait que le destinataire (l'enseignant) est au courant de cette simulation (dont l'utilité didactique demeure importante). Difficile, en l'état, de blâmer Sammy de s'être emmêlé quelque peu les pinceaux, d'autant plus qu'il parvient avec succès, au début de l'article, à mettre en place un développement complexe où le temps du récit (l'ordre suivant lequel ces événements sont relatés) ne suit pas la chronologie de l'histoire (l'ordre suivant lequel les événements se sont déroulés) : il annonce ainsi clairement l'accident et ses conséquences avant de développer, plus en détail et chronologiquement, les événements.

Un autre passage de cette production peut poser problème, mais cette fois au niveau de la planification locale. Au moment où Sammy entreprend de détailler les conditions qui ont mené à la collision (le fautif a consommé de l'alcool, il « fonçait du mauvais côté » et il « a fait l'accident »), il n'est pas clair, pour le lecteur, qu'il s'agit d'un conducteur et de sa voiture. Même si Sammy les a bien dessinées, ces informations ne sont pas connues de tous. La prise en considération du lecteur souffre ainsi d'un accroc, lequel se manifeste par une progression trop rapide des nouvelles informations, mais aussi par le choix d'un déterminant défini (l'accident) là où l'on attendrait un indéfini (un accident).

Mis à part ces quelques constats relevant tour à tour des dimensions relatives à la situation de communication/ base d'orientation et à la planification (les différentes composantes génériques, rappelons-le, dépendent les unes des autres), les problèmes d'écriture observables dans cette production relèvent principalement des procédés de textualisation (ainsi que de quelques aspects orthographiques).

De ce point de vue, le texte donne tout d'abord à voir – mais il faudrait le vérifier en examinant d'autres productions – que si Sammy semble maîtriser les formes de l'imparfait et du passé composé, il n'en va pas de même des valeurs d'usage de ces deux temps et, d'une manière plus générale, des mécanismes de cohésion verbale à l'intérieur de son texte.

Sammy hésite certes un instant entre le présent et l'imparfait (« il y a avait »), mais cette erreur n'apparaissant pas ailleurs, elle peut être qualifiée de faible importance. Le scripteur choisit comme base temporelle le passé composé et l'imparfait – ce qui convient fort bien au genre fait divers. Cependant, en usant de l'imparfait pour faire avancer les actions (« il n'arrêtait pas de boire de l'alcool » ; « il fonçait du mauvais côté »), Sammy crée un effet narratif qui n'est visiblement pas maîtrisé. Pour le lecteur, tout se passe comme si la scène se déroulait sous ses yeux : or l'usage précédent du passé composé (« deux hommes de 30 ans ont été grièvement blessés ») met en place une perspective narrative présentant les événements comme déjà accomplis.

Le choix de l'imparfait représente une nouvelle explication plausible à la rupture du contrat de lecture que nous évoquions plus haut. Relatant des faits au passé et recourant à l'imparfait dont la composition lui est connue, Sammy se prend peut-être dans l'illusion que les événements se déroulent au fur et à mesure de leur narration. Il est donc possible que les valeurs potentielles de l'imparfait (actions continues ou en train de se réaliser) aient pu également concourir au basculement de la production dans un monde discursif fictionnel. Pour permettre à Sammy de surmonter cet obstacle, il serait tout à fait possible de lui demander de rédiger ce fait divers au passé composé – ce temps étant beaucoup plus fréquent dans la narration de faits révolus. L'utilisation que Sammy fait du passé composé dans la dernière proposition de l'article (« (le chauffard) a dû faire (de) la prison pendant 20 ans ») montre encore que cet élève ne maîtrise pas tout à fait, non plus, les valeurs d'usage de ce temps. Il ne tient pas compte du fait que, dans ce contexte, le passé composé marque une action révolue dans le passé : nous aurions ici attendu un futur (pour autant que le chauffard ait été jugé entre temps). Les valeurs d'usage de l'imparfait et du passé composé dans le fait divers représenteraient ainsi un axe de travail qui permettrait à Sammy d'améliorer ses compétences de scripteur.

La production de Sammy présente ensuite, dans sa conclusion, une construction asyntaxique marquée (« Les jeunes de 30 ans sont morts et a dû faire la prison pendant 20 ans. »). Il est probable que l'élève oublie simplement le sujet (le chauffard) de sa seconde proposition, ainsi que la préposition « de » qui aurait dû précéder « la prison ». Ces erreurs ne sont pas alarmantes, puisqu'il n'y en a pas d'autres exemples dans le texte. Leur situation en fin de production laisse imaginer qu'une surcharge cognitive pourrait en être à l'origine. Pour y remédier, la mise en place d'un temps de relecture à l'aide d'un guide de révision (conçu par exemple avec les élèves) serait une bonne idée.

La récurrence des erreurs étant un bon indicateur de difficultés, ce critère attire maintenant notre attention sur des problèmes orthographiques de type morphogrammique grammatical (« ils n'arrêtait » ;

« l'accidents » ; « sont mort »). Il ne faut pas s'étonner de voir Sammy parvenir à placer correctement, en d'autres endroits, les marques du pluriel (« deux hommes » ; « blessés » ; « 47 ans » ; « les jeunes »). Ceci indique simplement que Sammy est en train de développer des procédures correctes qu'il n'applique pas encore systématiquement. Cette observation pourrait suggérer à l'enseignant de Sammy d'aider ce dernier à systématiser cette connaissance procédurale naissante.

6. Hiérarchisation des erreurs et propositions de pistes de travail

L'analyse menée jusqu'ici nous a permis d'identifier les problèmes principaux de cette production et de formuler certaines hypothèses quant à leurs possibles origines.

Dans le but de reprendre la production d'un fait divers avec Sammy, voici les éléments que nous prioriserions :

la cohésion verbale : l'usage des temps du verbe ;

la dimension non fictive de la pratique sociale de référence du fait divers ;

l'accord des noms et des pronoms.

Faire des valeurs d'usage de l'imparfait et du passé composé autant d'objets d'enseignement peut représenter des difficultés certaines pour les élèves comme pour les enseignants. Il s'agit en effet pour ces derniers de concevoir des situations d'apprentissage permettant à de jeunes scripteurs de développer des connaissances sur l'usage des temps verbaux dans des textes narratifs en général et dans le fait divers en particulier. Parmi les dispositifs d'apprentissage possibles, le recours à des exemplaires du genre et à des extraits issus des productions des élèves serait tout indiqué pour examiner les différentes possibilités de bases temporelles pour assurer la cohésion verbale à l'intérieur d'un fait divers. Des textes et des extraits au passé composé en alternance avec l'imparfait permettraient de découvrir que le passé composé assure généralement l'avancement des actions relatées alors que l'imparfait fournit l'arrière-plan de ces actions. Une institutionnalisation collective à propos de cette opposition, sous forme d'un document de synthèse, servirait d'aide consultable lors de toute production future de ce genre de texte.

L'apparition de la fiction figure parmi les causes possibles des difficultés Sammy, et le fait que ce texte soit produit en contexte scolaire n'est pas étranger à ces problèmes. A ce titre, il pourrait être intéressant de redéfinir dans un premier temps, avec les élèves, à l'aide de plusieurs exemples de faits divers effectivement publiés dans des journaux, ce qui caractérise leurs situations de communications. En observant qu'il s'agit toujours du travail d'un journaliste, que ce dernier se place en aval d'un fait s'étant réellement déroulé, et qu'il s'adresse à des lecteurs qu'il ne connaît pas et qui ignorent tout des événements, les élèves seront à même de mieux construire leur position (fictive) de pigiste. Rien n'empêche l'enseignant d'explicitier ensuite à ses élèves qu'il leur sera demandé de *faire comme* s'ils parlaient d'un événement s'étant *réellement* déroulé. Une étape préparatoire pourrait dès lors consister à résumer chrono-logiquement les faits avant que d'entreprendre leur

rédaction. Une autre solution consisterait à entreprendre l'édition d'une gazette scolaire relatant différents événements s'étant réellement déroulés pendant la semaine, et dont chaque élève aurait été le témoin direct. De la sorte, il y a fort à parier que de nombreux éléments du contexte d'énonciation poseraient beaucoup moins de difficultés aux élèves.

Enfin, concernant les règles d'accord des noms et pronoms, un travail commun de différenciation pourrait être envisagé. Il pourrait être donné comme tâche aux élèves regroupés selon leurs difficultés d'analyser – avec l'appui discret de l'enseignant – les erreurs d'accord apparaissant dans le texte de leur camarade. De cette façon, le repérage des erreurs serait facilité par le fait de travailler non plus sur leur propre production (qu'il est souvent plus difficile de transformer), mais sur une copie présentant des erreurs similaires.

CHAPITRE VII

LES TEXTES ARGUMENTATIFS

L'argumentation opère une restructuration des trois fonctions primaires dans le processus de la communication : exprimer le soi et intérioriser l'autre ; faire impression sur l'autre et transformer sa pensée ; décrire

le monde par le dialogue avec la pensée de l'autre

(Chartrand, 1995). Cette triple mission rend les genres de textes argumentatifs complexes puisque, dans la classe, elle implique la mise en relation entre l'instruction, la transmission de savoirs et de savoir-faire et la socialisation en vue de la construction de valeurs partagées (Dolz, Erard & Moro, 1999). Dans le but de présenter les caractéristiques, les sources de difficultés, les modalités d'intervention en lien avec l'enseignement de ces genres de textes, nous proposons l'analyse de deux productions écrites, celle de Florian, un élève de

6^e Harmos et celle de Naïla, une élève de 11^e Harmos. La mise en parallèle de ces deux productions nous permettra en outre de dégager des pistes en vue de l'établissement d'une progression des apprentissages du texte argumentatif écrit.

1. Le texte argumentatif et ses composantes : analyse de deux textes

Le texte argumentatif est le produit d'une situation de communication, la situation argumentative, qui comporte un énonciateur, l'*argumentateur*, un destinataire, un sujet qui s'insère dans une controverse, un but social spécifique, lequel se réalise à travers une orientation argumentative qui détermine la valeur des arguments et des contre-arguments. Cette orientation argumentative varie en fonction des rôles sociaux que jouent l'argumentateur et le ou les destinataires du texte. Les genres argumentatifs impliquent aussi un lieu social, à savoir une zone de coopération dans laquelle se déroule l'activité humaine spécifique à laquelle s'articule l'activité langagière (Bronckart, 1996), marqué par une activité langagière conjointe au monde réel. Le lieu social donne son empreinte au genre : un éditorial connaîtra de fortes différences en fonction de l'organe de

presse où il est publié ; tout comme l'homélie du pasteur protestant n'est pas celle du curé catholique.

Du point de vue de son organisation, le texte argumentatif comporte au moins un argument et une thèse, laquelle peut être implicite ou explicite. Les arguments soutiennent la thèse, ils reposent sur des conventions sociales, des croyances, des faits admis par le destinataire, l'expérience personnelle, des lieux communs, des valeurs, des vérités scientifiques. La défense de la thèse se fait grâce à une stratégie argumentative qui consiste en un ensemble de moyens langagiers ou graphiques choisi par l'auteur pour atteindre son but (Chartrand, Desgagnés, McMillan & Sekfali, 2001).

Les textes de Florian et Naïla, nous renseignent sur leur situation argumentative respective. Des indices nous permettent de reconstituer leur consigne de production. Florian semble avoir rédigé une lettre adressée à « *Monsieur le directeur ». Ayant eu accès à d'autres travaux d'élèves de sa classe, nous croyons que la consigne donnée devait être de rédiger une lettre ouverte au directeur du magazine *Métro Ciné*, revue de cinéma de Lausanne, sur la question du maintien ou de la suppression des entractes durant les films. La consigne de rédaction pour le texte argumentatif de Naïla est un peu plus difficile à reconstituer ; nous ne

savons pas par exemple si le thème de l'avortement était imposé ou non, si le texte devait être adressé à un public précis, si sa structure devait épouser celle de la dissertation (la thèse suivie de l'antithèse et se terminant par une synthèse), si la position défendue était imposée. Le peu d'indices entourant la consigne de rédaction laisse présager une consigne assez vague de la part de l'enseignant(e). Or, la compréhension de la situation argumentative dans laquelle s'ancre le texte facilite l'écriture chez l'élève ; la reconstruction ou la construction de la situation de communication donne une signification aux informations locales, met ces informations globalement en relation et aide l'élève à se représenter l'intention communicative (Dolz, 1994). L'enseignant(e) aurait pu préciser la situation de communication en demandant à Naïla d'écrire une lettre à une autre élève de la classe ou de rédiger un éditorial sur le sujet dans le journal de l'école.

2. Degrés scolaires et attentes par rapport à l'argumentation

Cinq années scolaires séparent Florian et Naïla. Par rapport à leurs capacités de scripteurs dans la rédaction d'un texte appartenant au genre argumentatif, comment caractériser les écarts qui différencient ces deux scripteurs ? Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la question de la progression au regard de la maîtrise de l'argumentation. Nous présentons de façon schématisée les constats qu'ont faits la psycholinguiste Golder et les didacticiens Dolz et Schneuwly.

Pour Golder (1996), la progression en argumentation se caractérise par les éléments suivants :

Passage d'arguments personnels aux arguments collectifs ;
Perception des connaissances partagées avec le destinataire, qui autorise l'implicite ;
Construction d'une structure cohérente par l'utilisation de relations diversifiées ;
Capacité d'anticiper les divers contre-arguments, degré d'« élaboration argumentative » ;
Passage de la coopérativité dialogale à la coopérativité argumentative ;

Production d'un discours argumentatif dans lequel le point de vue propre est relativisé par des restrictions-spécifications, des prises en charge ou des modalisations ;
Utilisation systématique d'une procédure de justification ;
Continuité thématique ;
Passage de la juxtaposition d'arguments à l'articulation du discours au destinataire.

Dolz, Schneuwly et leurs collaborateurs (2001a ; 2001b) suggèrent des éléments de progression inter-cycles pour chaque année de la scolarité obligatoire :

<p style="text-align: center;">Primaire</p>	<p>Au premier cycle du primaire : donner son avis dans des situations proches du quotidien et l'étayer ; re-construire l'argumentation ; hiérarchiser et articuler les arguments ; défendre son avis.</p> <p>Au deuxième cycle : se représenter la situation po-lémique ; anticiper les réponses possibles de l'in-terlocuteur ; mettre en dialogue sa parole et celle de l'autre ; dégager les positions et la situation polé-mique sous-jacente ; analyser les caractéristiques du destinataire ; élaborer, regrouper et utiliser différents types d'arguments ; organiser le texte en fonction d'une stratégie argumentative ; saisir les dimen-sions dialogiques de l'argumentation ; distinguer les lieux sociaux des genres argumentatifs et en tenir compte.</p>
<p style="text-align: center;">Secondaire</p> <p>Secondaire</p>	<p>Dès la 11^e année : délimiter l'objet de la discussion ; dégager les différentes thèses possibles ; tenir compte du destinataire multiple ; saisir et gérer les dimensions polyphoniques ; cerner les contraintes institutionnelles ; dégager les implicites ; choisir le genre, les stratégies argumentatives, le ton ; identifier la visée argumen-tative des genres non argumentatifs.</p>

Il s'agit maintenant, à la lumière de ces indicateurs de maîtrise, de traiter des difficultés rencontrées par nos deux élèves, d'en déterminer les sources et, éven-tuellement, d'examiner si ces écueils signalent des erreurs typiques en fonction du niveau de l'élève ou d'un élève en difficulté d'apprentissage.

3. Le dire et le dit : les principales sources de difficultés rencontrées

Nous traitons les deux productions écrites de façon séparée, focalisant notre regard sur quatre points principaux : trois aspects liés au genre textuel (la situation de communication, la planification et la textualisation), puis un quatrième aspect qui regroupe les dimensions transversales à toute production écrite (l'orthographe, la syntaxe, la ponctuation, le vocabulaire, le registre de langue, la typographie et les coquilles).

Le texte de Florian

* MERGEFORMAT

Arrêtons-nous d'abord à la *situation de communication*. Florian se devait d'écrire une lettre ouverte au directeur d'une revue de cinéma. Le texte est court et démarre, si on peut dire, un peu brusquement. Il n'y a pas de contextualisation de la situation de communication : l'argumentateur, son rôle social, n'est pas précisé. Le point de vue de l'énonciateur est plus ou moins stable, ce qui se voit dans la deuxième phrase dans le passage du « je » au « on », où on voit mal ce à quoi réfère le « on ».

Si le destinataire « *Monsieur le directeur » est clairement sollicité, le deuxième destinataire, l'ensemble des lecteurs de la revue *Métro Ciné*, est un peu oublié, se dissimulant peut-être derrière ce « on » de la deuxième phrase. La situation de communication ne semble pas être claire pour l'élève. Il doit d'écrire une lettre ouverte au directeur d'une revue de cinéma dans le but d'amener celui-ci à utiliser son média pour faire campagne contre les entractes et, en même temps, il doit convaincre les lecteurs de la nécessité de stopper les entractes durant les films. La consigne est-elle trop complexe ? Peut-être serait-il plus simple de lui demander d'adresser sa lettre directement à un directeur de cinéma, de manière à simplifier les *figures du destinataire* ?

Florian ne connaît pas de difficultés anormales pour son âge, il montre d'ailleurs une bonne maîtrise de l'orthographe. Le problème principal de son texte réside dans la *planification*. La prise de position pose problème sur le plan des contenus : la raison que donne Florian pour mettre fin aux entractes durant les films est un peu surprenante : « ça fait mal à la tête quand on se lève ». Nous sommes d'autant plus déroutés par le fait que

Florian indique que les entractes permettent aux spectateurs de boire et de manger, puisque ces deux actions, en général, atténuent les maux de tête. Encore, peut-être ce que Florian essaie d'écrire, c'est que le mouvement de va-et-vient des spectateurs qui se lèvent dans la salle de cinéma lui donne mal à la tête. En appuyant sa thèse sur un enchaînement d'énoncés sans liens logiques, Florian rend celle-ci caduque. Le jeune scripteur n'a pas su entrer en dialogue avec la parole de l'autre : une réflexion préalable avec son enseignant(e) quant aux arguments en faveur du maintien ou de la suppression des entractes au cinéma lui aurait facilité la tâche.

Pour ce qui est de la *textualisation*, en plus des quelques errements de posture énonciative, nous décelons des difficultés liées à la connexion. L'articulation des trois phrases pourrait être mieux réussie. La deuxième phrase, qui commence par un « Parce que », aurait dû être incluse dans la première. La troisième phrase reprend à peu près les mêmes mots de la première phrase et se juxtapose aux deux autres. Le propos n'est pas reformulé, ni développé. Soulignons aussi une rupture sur le plan de la cohésion temporelle qui se voit dans l'usage des temps du verbe : Florian énonce sa requête au conditionnel « J'aimerais », mais la reprend au présent « Pouvez-vous ».

Peu de difficultés sont liées aux dimensions trans-versales, nous relevons « *Monsieur » qui peut être orthographié suivant une stratégie phonogrammique. L'enfant transcrit le /e/ de Monsieur par e, ce qui le conduit à redoubler le s pour transcrire le son /s/ entre deux voyelles. L'élève connaît donc les règles du redoublement, mais il ne connaît pas l'orthographe lexicale particulière de Monsieur. Le /e/ à la fin du mot « directeur » est dû à une erreur d'orthographe lexicale, probablement par généralisation de l'appui du e final pour prononcer la consonne précédente. Nous notons aussi l'absence de virgule pour isoler « quand il y a l'entracte pour prendre à boire ou à manger » de la phrase principale. Les mots « S.V.P. » et « ça », propres à l'oral familier, sont inappropriés pour le genre « lettre ouverte ». Pour la typographie, signalons que la position de l'adresse et de la signature pourraient être plus en retrait par rapport au corps du texte.

Le texte de Naïla

Il est difficile de dire à quel genre argumentatif appartient le texte rédigé par Naïla. Nous avons là un

texte argumentatif, puisque l'argumentateur vise à faire adhérer son interlocuteur à une thèse, donner le droit aux femmes de se faire avorter. Or, comparativement au texte de Florian, son lieu social est difficilement identifiable. L'énonciateur du texte nous renseigne sur le thème, expliquant les étapes qui précèdent un avortement, les implications au point de vue légal ; listant ensuite certaines conditions qui peuvent mener une femme à se faire avorter. Sa position nous est donnée d'emblée (« Je pense que l'avortement est un sujet de société auquel il faut accorder un choix vis-à-vis de la femme et de l'enfant »), mais elle n'est pas réaffirmée de façon claire par la suite. Nous pourrions même dire que, vers la fin, en raison de l'absence de prise en charge énonciative, le point de vue de l'énonciateur cesse d'être maintenu : nous ne savons plus qui il est (au nom de qui parle-t-il ?) et ce qu'il veut (pourquoi traite-t-il de ce sujet ?).

Dans une moindre mesure, ces imprécisions se rapportent aussi au traitement du destinataire du texte. Du point de vue des unités textuelles, notons la présence de différentes postures énonciatives ou voix du texte rendues manifestes par le jeu des pronoms : tantôt on emploie le « je », « j'avorte ou j'avorte pas », tantôt le « on », « A l'âge de devenir adolescent on sait peu de choses sur l'éducation d'un enfant », tantôt le « il » impersonnel, « Faut-il savoir ce que cette jeune fille faisait sans protection avec son compagnon ? ». Si le premier indice de l'argumentateur dans le texte se marque par un « je », la plus grande partie du texte est rédigée à la troisième personne du singulier. Ce contexte d'énonciation singulier donne l'impression d'un mélange entre un texte argumentatif et un texte informatif.

Pour ce qui est de la *planification*, les principales lacunes s'observent sur le plan de l'enchaînement des arguments. Si le début du texte est facile à suivre, les contenus du deuxième paragraphe, listés en bloc, gagneraient en clarté s'ils étaient plus étayés et articulés les uns aux autres. Les enjeux de l'avortement sont là, mais le fil directeur de l'argumentation est à ce point ténu qu'il empêche que l'ensemble soit cohérent. Par ailleurs, il y a la volonté chez la jeune scriptrice de donner un point de vue exhaustif sur le sujet et ceci se voit dans le jeu des différentes voix énonciatives. Naïla parle, tour à tour, en son nom « Je pense que l'avortement est un sujet de société auquel il faut accorder un choix... », au nom de l'experte en la matière « Avorter c'est quoi ? C'est une possibilité de laisser libre choix à une femme avec son bébé », au nom des femmes « Toutes les jeunes filles et les femmes se posent cette même question... », au nom des adolescents « A l'âge de devenir adolescent on sait peu de chose sur l'éducation d'un enfant », au nom des victimes de viol « Si on est confronté à un viol, il est évident d'avorter ou bien de l'adopter. », ainsi qu'au nom de l'enfant et de sa mère « Mais pour l'enfant, ce sera dur de ne pas connaître sa mère (...) ce sera autant dur pour la mère et pour l'enfant ». Les différentes voix – dialogue entre ces visions du monde sur le thème de l'avortement – auraient cependant gagné à être mieux orchestrées, hiérarchisées.

Pour la textualisation, plusieurs éléments peuvent être soulignés en lien avec la connexion et la cohésion. Si, dans le premier paragraphe, les organisateurs textuels viennent aider à la présentation ordonnée des informations « tout d'abord... pour ensuite, mais si... toujours... pour autant si*... », les informations contenues dans le deuxième paragraphe sont juxtaposées. Les organisateurs textuels utilisés, « C'est... Si... c'est parce que... peut-être même que... un autre cas si... Si... Mais... si... autant* », n'ont pas de valeur argumentative. Des organisateurs logico-argumentatifs, favorisant la segmentation et l'organisation du texte, auraient mieux servi la thèse défendue. Au regard de la cohésion textuelle, nous observons dans le deuxième paragraphe des lacunes sur le plan de l'établissement des références anaphoriques. Nous trouvons, dans la première phrase, la reprise du mot « avortement » par « sujet de société ». Le sujet « toutes les jeunes filles et les femmes » est repris, de façon juste, dans la phrase suivante par le pronom « elles ». Or, ce « elles » est suivi ensuite du groupe prépositionnel, complément de phrase, « En étant jeune et habitant toujours chez ses parents », qui rompt la chaîne des reprises anaphoriques. Un peu plus loin, le « on », mis pour l'adolescent, est repris par « cette jeune fille ». Il aurait fallu écrire « A l'âge de devenir adolescente ». Puis, le « elle » est repris par le « on » de la victime de viol. Le « ce cas-là », en fin de texte, est aussi difficile à rattacher à un référent précis.

En ce qui a trait aux *dimensions transversales*, nous notons quelques erreurs d'orthographe grammaticale. Trois erreurs portent sur le nombre du nom ou du pronom, « les dernières règle* », « elle* décident », « peu de chose* ». La grande majorité des erreurs sont liées à des maladroites syntaxiques de la part de l'élève. Signalons la présence indue de pronom, « si elle n'en est pas certaine de ce qu'elle veut* », « elle risque de se tuer durant l'accouchement qu'elle n'arriverait peut-être pas à le supporter* » et d'absence

d'antécédent pour un anaphorique, « si on est confrontée à un viol, il est évident d'avorter ou bien de l'adopter* ».

Dans la deuxième phrase, la reprise du référent par deux pronoms montre une non-maitrise de la construction relative. Nous notons aussi des erreurs quant à l'emploi des corrélatifs, « ce sera *autant* dur pour la mère *et** (au lieu de *que*) pour l'enfant », « *Pour autant si** (au lieu de *qu'*) elle se décide dans les douze semaines ». L'élève commet des erreurs dans la construction de la relative et dans le choix de la préposition : « l'avortement est un sujet de société *auquel** (pour lequel) il faut accorder un choix *vis-à-vis de** la mère *et de l'enfant* ». Dans cette phrase, la préposition « vis-

à-vis de » marque la situation et non l'appartenance. Soulignons au passage une incohérence sémantique : le choix appartenant à la mère seule et non à l'enfant.

Enfin, le pronom relatif « auquel » relie le fait de donner le choix au sujet de société, alors que ce que l'élève veut dire, c'est que l'avortement est la situation pour laquelle on doit donner le droit à la femme de choisir.

Pour ce qui est des erreurs concernant la construction de la phrase, nous observons une erreur liée au sujet, dans « En étant jeune et habitant toujours chez ses parents, *cela** risque de poser beaucoup de problèmes ». Le sujet sous-entendu du groupe, « la jeune fille », n'est pas celui du groupe principal « cela » qu'il complète.

Bien que la ponctuation ne soit pas un problème majeur, quelques améliorations pourraient être envisagées. Le point-virgule dans « La femme doit tout d'abord avoir un entretien avec un médecin ;* pour ensuite prendre sa décision en toute responsabilité » n'a pas lieu d'être, puisqu'il n'y a pas à marquer de séparation. Dans la phrase suivante, les groupes « si elle a des doutes » et « si elle n'en est pas certaine de ce qu'elle veut » devraient être encadrés par des virgules de manière à alléger la phrase. Le complément de phrase « A l'âge de devenir adolescent » aurait dû être suivi par une virgule. Les deux points suivants « Un autre cas aussi si elle décide d'avorter ;* » auraient été plus appropriés à la suite du « aussi ». Ces erreurs dans la ponctuation se rapportent essentiellement au repérage des groupes de mots dans la phrase.

Signalons enfin que le syntagme « j'avorte pas* », privé du ne de négation, tient plus de la langue orale que de la langue écrite.

Les pistes de travail prioritaires

Pointant ce qui nous semble être les principales difficultés des élèves, nous proposons des pistes d'activités pour l'enseignant susceptibles d'améliorer leur maitrise du genre et des dimensions transversales à celui-ci.

Pour Florian, nous établissons les deux principales difficultés suivantes :

La contextualisation et l'ancrage dans la situation de communication du genre « lettre ouverte ».
Le développement d'arguments avec des contenus adaptés à la problématique.

Pour travailler la situation de communication, il faut amener l'élève à se représenter les différents rôles sociaux qu'elle sous-tend et la dynamique entre l'argumentateur et son ou ses destinataires. Pour ce faire, on peut travailler à partir de lettres d'élèves mieux réussies de façon à dégager comment se présentent l'argumentateur, les destinataires et la position défendue. Par la suite, on peut modifier quelque peu la situation de communication et lui faire réécrire une lettre sur le même sujet. Ce travail peut être accompagné d'activités ayant trait aux formules d'usages propres aux genres épistolaires. Puisant dans les lettres ouvertes de la classe ou dans celles d'experts, on peut constituer une banque de formules d'usage et les commenter ensuite, dans leur forme comme dans leur contenu, en plénière. Les prochaines lettres des élèves devraient ainsi comporter des formules d'usage plus variées, voire plus efficaces.

Nous pouvons envisager quelques pistes d'activités pour aider Florian à mieux développer les contenus autour d'un thème et à orchestrer ceux-ci en fonction d'une problématique. A l'aide de thèmes polémiques, tels que l'uniforme à l'école ou la mixité en classe de gymnastique, on peut demander aux élèves de sa classe de lister des contenus en vrac. Puis à partir de ces contenus, on les amène à formuler des arguments

en faveur ou en défaveur. Les élèves pourront tirer au sort dans cette liste d'arguments et concevoir ensuite le canevas d'une lettre ouverte. On peut demander à Florian de faire un exercice similaire, mais en gardant le thème des extraits au cinéma. Une courte séquence didactique qui intègre ces exercices conviendrait parfaitement à Florian. Elle permettrait une réécriture de la première production à partir des constats réalisés dans les différentes étapes de travail.

Pour Naïla, les quatre éléments suivants méritent d'être traités en priorité :

l'adoption d'une posture énonciative ;
le mouvement, les circuits argumentatifs ;
la reprise de l'information ;
la syntaxe.

Pour travailler la posture énonciative et la prise de position, il importe de faire lire plusieurs exemplaires de genres argumentatifs écrits de manière à faire voir comment l'énonciateur se manifeste dans son texte, comment il interpelle son destinataire et comment il conduit son argumentation. Des exercices de repérage et de classement de marques de l'énonciateur et du destinataire, des marques de modalisation, des reprises du discours de l'autre, des arguments peuvent être faits. On peut demander ensuite à l'élève de reprendre le texte et d'affirmer davantage sa position, mais cette fois-ci en lui donnant plus de précision sur la situation de communication. Mieux en mesure de comprendre au nom de qui elle écrit et à qui elle s'adresse, elle pourra mieux défendre sa position. Pour ce qui est du mouvement argumentatif, il y a à travailler davantage le plan. Sans nécessairement proposer des modèles de plans relativement figés, comme l'est celui de la dissertation, nous pouvons amener l'élève à reconstituer le plan de textes argumentatifs, à dégager le plan de son texte et à l'améliorer en fonction des remarques préalablement faites. On peut aussi lui faire faire de nouveaux plans et l'amener à constater les effets et l'efficacité de ceux-ci. Parallèlement, on aborde la notion de *stratégie argumentative*. Les phénomènes de reprises peuvent être travaillés par la lecture de textes et des exercices de repérage des marques de reformulation. En ce qui a trait aux difficultés liées à la syntaxe, il faut amener l'élève à développer des stratégies de révision, lui montrer les questions à se poser pour vérifier la construction des groupes de mots, des phrases. De telles stratégies devraient la conduire, progressivement, à ne plus voir son texte comme un bloc figé interchangeable.

Pour les constructions prépositionnelles, Naïla pourrait utiliser des dictionnaires qui lui faciliteraient leur choix en fonction des structures en cause.

En guise de conclusion

Nous aurions souhaité développer davantage d'exemples d'analyse d'autres exemplaires de genres textuels. Les pistes didactiques proposées ici ne sont qu'une amorce et mériteraient une présentation plus détaillée. Dans cet esprit, d'autres travaux et publications viendront compléter notre approche.

Cependant, nous espérons que ce *Carnet* sera une aide pour les futurs enseignants qui devront affronter les diverses difficultés d'apprentissage de leurs élèves.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L., Béatrix-Köhler, D., Rieben, L., Rouiller-Barbet, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Editions universitaires de Fribourg.
- Astolfi, J.-P. (2006). *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barré-de Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche interdisciplinaire*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve D'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Brigaudiot, M. (2004). *Première maîtrise de l'écrit*. Paris : Hachette.
- Brissaud, B. (2007). Acquisition et didactique de l'orthographe du français. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Ed.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 219-234). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psycholinguistique et une méthode d'analyse*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bota, C. (2011). *Bakhtine démasqué ; Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Genève : Droz.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- Catach, N. (1995). *L'orthographe française* (3^e édition). Paris : Nathan.
- Catach, N. (avec Gruaz, C. & Duprez, D.). (1980/1986). *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.
- Chartrand, S.-G. (1995). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Chartrand, S.-G. (2001). Les composantes d'une grammaire du texte. *Correspondance, volume 7, 1*. Consulté le 10 janvier 2008 dans HYPERLINK "<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr71/Compos.html>" <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr71/Compos.html>
- Chartrand, S.-G. (2007). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. In J. Lafont-Terranova & D. Colin (Ed.), *Didactique de l'écrit ; la construction des savoirs et le sujet-écrivain*. (Coll. Diptyque, pp. 11-31). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G., Desgagné, S., McMillan, G. & Sefkali, B. (2001). *Apprendre à argumenter : 5^e secondaire*. Montréal : Editions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Clerc, I., Kavanagh, E., Lépine, F. & Roy, R.-L. (2001). *Analyse linguistique de textes tirés des publications de l'administration publique*. Etude préparée pour le Conseil de la langue française. Québec : Bibliothèque nationale. Consulté le 3 février 2008 dans HYPERLINK "http://www.ciral.ulaval.ca/redaction/gr1/doc/clf_publications.pdf" http://www.ciral.ulaval.ca/redaction/gr1/doc/clf_publications.pdf
- Dabène, M. (1990). Des écrits (extra) ordinaires. *LIDIL n°3, Des écrits (extra) ordinaires* (pp. 9-26). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- David, J. (1991). La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit. *Etudes de linguistique appliquée, 81*, 7-19.
- David, J. (2006). Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle ? *La Lettre de l'AIRDF, 39*, 23-28.
- David, J. & Morin, M.-F. (2008). Ecritures approchées : des procédures métagraphiques de jeunes apprentis scripteurs aux pratiques d'apprentissages. *Dyptique, 13*, 19.
- David, J., Plane, S. & Fayol, M. (1996). *L'apprentissage de l'écriture, de l'école au collège*. Paris : PUF.
- De Pietro, J.-F. & Dolz, J. (1997). L'oral comme texte : comment construire un objet enseignable ? *Education et*

- recherches*, 19/3, 335-359.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Direction de l'enseignement primaire (DEP). (Août 2000). *Les Objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève : République et Canton de Genève, Département de l'instruction publique.
- Dolz, J. (1994). Produire des textes pour mieux comprendre. Etude de l'interaction écriture-lecture à propos de l'enseignement du discours argumentatif. In Y. Reuter (Ed.), *Interactions lecture-écriture* (pp. 219-242). Peter Lang : Berne.
- Dolz, J. (1995). L'apprentissage des capacités argumentatives. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 61, 137-169.
- Dolz, J., Erard, S. & Moro, C. (1999). Les usages de l'oral en public : pour un accès égal aux formes complexes de l'oral. In J.-P. Rossier (Ed.), *Quels savoirs pour quelles valeurs ?* (pp. 127-132). Bruxelles : Presses Universitaires de Bruxelles.
- Dolz, J., Mabilard, J.-P. & Tobola Couchepin, C. (2008). Problèmes d'écriture des élèves en difficulté d'apprentissage et pratiques d'enseignement du texte argumentatif. *Dyptique*, 13, 43-66.
- Dolz, J. & Meyer, J.-C. (Ed.). (1998). *Activités métalangagières et enseignement du français*. Berne : Peter Lang.
- Dolz, J., Moro, C. & Pollo, A. (2001). Le débat régulé : de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères*, 22, 76-95.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001a). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques* (Vol. II, 3^e/4^e). Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001b). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques* (Vol. IV, 7^e/8^e/9^e). Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Etudes de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression écrite : éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). Curriculum et progression. La production de textes écrits et oraux. In IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille (Ed.), *Défendre et transformer l'école* [CD-Rom]. Marseille : IUFM.
- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF.
- Falardeau, E. & Simard, D. (2007). Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Ed.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 147-167). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fayol, M. (1991). La production de textes écrits. *Education permanente*, 102, 21-30.
- Fayol, M. (2006). L'orthographe et son apprentissage. *Les journées de l'observatoire. Enseigner la langue : orthographe et grammaire*. Paris : Observatoire national de la lecture.
- Fayol, M. & Largy, P. (1992). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, 95, 80-98.
- Fayol, M. & Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Ed.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 223-239). Bruxelles : De Boeck.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette éducation.
- Filliettaz, L. (2001). Les types de discours. In *Cercle de Linguistique Appliquée à la Communication. Circulo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 8, novembre 2001. Consulté le 10 janvier 2008 dans HYPERLINK "<http://www.ucm.es/info/circulo/>" <http://www.ucm.es/info/circulo/no8/filliettaz.htm>
- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrit*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Groupe EVA (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire. Cycles II et III*. Paris : Hachette éducation.
- Guignard, N. (1988). *Si l'erreur m'était contée...* Genève : Service de la recherche pédagogique, DIP.
- Jaffré, J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. In D. Ducard, R. Honvault & J.-P. Jaffré (Ed.), *L'orthographe en trois dimensions* (pp. 94-158). Paris : Nathan.
- Jaffré, J.-P. (1998). L'écriture du français : une exception ? In J. David & D. Ducard (Ed.), *Des conflits en orthographe. Le français aujourd'hui*, 122, 45-53.
- Jaffré, J.-P. (1998). L'orthographe : des principes et des faits. *Journal des instituteurs*, 1521(2), 63-66.
- Jaffré, J.-P. (1998). Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Ed.), *Activités métalangagières et enseignement du français*. Berne : Peter Lang.
- Jaffré, J.-P. & David, J. (1993). Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 91, 112-127.
- Jaffré, J.-P. & David, J. (1999). Le nombre : essai d'analyse génétique. *Langue française*, 124, 7-22.

- Jaffré, J.-P. & Fayol, M. (1999). Orthographes. Des systèmes aux usages. *Revue française de pédagogie*, 127, 143-170.
- Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette écoles.
- Jolibert, J. & Sraïki, C. (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lamailloux, P., Arnaud, M.-H. & Jeannard, R. (1993). *Fabriquer des exercices de français*. Paris : Hachette.
- Mas, M., Garcia-Debanç, C., Romian, H., Seguy, A., Tauveron, C. & Turco, G. (1991). *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* Paris : INRP.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Plane, S. (1994). *Ecrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*. Paris : Nathan.
- Plane, S. & Schneuwly, B. (2001). Regards sur les outils de l'enseignement du français. Un premier repérage. *Repères*, 22, 3-18.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (Ed.), Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I. & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. & Lahanier-Reuter, D. (2007). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Ed.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 27-42). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Saada-Robert, M. & Mazurczak, K. (2002). Le texte pour entrer dans l'écrit : analyse comparative de deux situations didactiques textuelles. *Actes du Colloque de l'Association Internationale pour le Développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle*, Neuchâtel.
- Schaeffer, J.-M. (2001). Genres littéraires. In *Dictionnaire des genres et notions littéraires, Encyclopaedia Universalis* (pp. 353-358). Paris : Albin Michel.
- Schneuwly, B. (1988). Le langage écrit chez l'enfant. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter, *Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel, Lille, novembre 1993* (pp. 155-173). Berne : Peter Lang.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1987). La planification langagière chez l'enfant. Eléments pour une théorie. *Revue suisse de psychologie*, 46(1/2), 55-64.
- Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. In R. Ouellet & L. Savard (Ed.), *Pour favoriser la réussite scolaire* (pp. 276-294). Montréal : Editions Saint-Martin.
- Teberosky, A. (1991). *Aprendiendo a escribir*. Barcelone : ICE-Horsori.
- Volochinov, V. (1930/1981). La structure de l'énoncé. In Todorov, T. (Ed.), *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique* (pp. 287-316). Paris : Seuil.
- Wirthner, M. (2006). *La transformation de pratiques d'en-seignement par l'outil de travail, Observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

Nous appliquons, dans le présent *Carnet*, les rectifications orthographiques telles qu'approuvées par l'Académie française en 1990 et présentées sur le site de la Délégation à la langue française (www.ciip.ch).

Nous reprenons ici le tableau élaboré par Dolz, Schneuwly & Noverraz (2001).

Nous reprenons une partie des catégories développées par Clerc, Kavanagh, Lépine et Roy (2000).

JOAQUIM DOLZ, ROXANE GAGNON & YANN VUILLET

PRODUCTION ÉCRITE ET DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

**5. Relecture, révision, réécriture
du texte**

4. Textuali-sation :
utiliser
les ressources de la langue

3. Planifi-cation :
organiser
le texte
en parties

2. Elaboration et traitement des contenus thématiques

1. Contextuali-sation :
s'adapter aux situations de communi-cation

**Production d'un texte en fonction d'une situation de communi-
cation**

Mise en page

Moyens paralinguis-tiques

Textuali-sation: unités linguistiques

Organisation
(plan)

Contenus thématiques

Situation
de commu-nication

Genre